



**Margarida Alexandra
Teixeira Neves**

**A PERFORMANCE MUSICAL: FACTOR DE
MOTIVAÇÃO NO ESTUDO DO INSTRUMENTO**



**Margarida Alexandra
Teixeira Neves**

**A PERFORMANCE MUSICAL: FACTOR DE
MOTIVAÇÃO NO ESTUDO DO INSTRUMENTO**

Dissertação apresentada à Universidade de Aveiro para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de Mestre em Ensino da Música, realizada sob a orientação científica da Prof.a Doutora Helena Santana do Departamento de Comunicação e Arte da Universidade de Aveiro.

o júri

presidente

Professor Doutor Jorge Manuel Salgado de Castro Correia
(professor associado da Universidade de Aveiro)

vogal – arguente principal

Doutor Luís Filipe Barbosa Loureiro Pipa
(professor auxiliar da Universidade do Minho)

Vogal – orientador

Professora Doutora Helena Maria da Silva Santana
(professora auxiliar da Universidade de Aveiro)

agradecimentos

Ana Luísa Neves, Catarina Fartaria, Catarina Neves, Catarina Silva, Gracinda Moniz, Helena Santana, João Pedro Fonseca, José Pereira Neves, Leandro Teixeira, Manuel Lemos, Maria de Fátima Neves, Neuza Bettencourt, Paula Mendes, Sara Silva.

palavras-chave

Performance frequente, motivação, estudo do instrumento, ensino da música, competências musicais.

resumo

Este projecto teve por objectivo primário averiguar a influência da realização de momentos performativos frequentes na motivação dos alunos para o estudo do instrumento musical, analisando também o seu impacto na aquisição de competências cognitivas, performativas e musicais. Aplicou-se o estudo a um conjunto de 23 alunos de instrumento – flauta transversal – do ensino vocacional da música distribuídos por um grupo de controlo e por um grupo experimental. Foram utilizadas diversas ferramentas de obtenção de dados que permitiram a recolha de informação conducente à conclusão da investigação e resolução da problemática nela envolvida. Os resultados sugerem um impacto da performance frequente em diversos aspectos do processo de aprendizagem dos alunos.

keywords

Frequent performance, motivation, instrumental practice, music teaching, musical skills.

abstract

This project aimed to investigate the influence of public performances carried on on a frequent basis in student's motivation for instrument practicing. It aimed also for investigating the impact of those frequent public performances in cognitive, performative and musical competence acquisition. The study was applied to a set of 23 students of a musical instrument – flute – distributed in one control group and in one experimental group. Several tools were used to obtain data that was essential on collecting information that lead to the conclusion of this investigation and to the resolution of the questions involved. The results suggest an impact of frequent public performance in several aspects of the learning process of students.

Índice

Índice	1
Índice de Gráficos.....	3
Índice de Tabelas	5
Introdução	7
Parte I – Enquadramento e fundamentação teórica	13
1. <i>Revisão bibliográfica.....</i>	<i>13</i>
1.1. A motivação humana	13
1.2. A motivação na aprendizagem	20
1.3. A motivação e a aprendizagem da música.....	24
2. <i>O projecto.....</i>	<i>29</i>
2.1. A escolha do tema	29
2.2. Delineação da investigação	31
Parte II – Construção e aplicação do projecto.....	37
1. <i>Contextualização</i>	<i>37</i>
1.1. Escola de Música do Orfeão de Leiria	38
1.2. A classe de flauta transversal da Escola de Música do Orfeão de Leiria	40
2. <i>Construção do projecto</i>	<i>44</i>
2.1. Metodologia.....	44
2.2. Os momentos performativos.....	46
2.3. Recrutamento.....	48
2.4. Caracterização da amostra	49
2.5. Construção das ferramentas para a recolha de dados	51
2.5.1. Questionários	52
2.5.2. Ficha de avaliação do aluno.....	56
2.5.3. Ficha de avaliação da performance.....	58
Parte III – Apresentação e análise de dados	63
1. <i>Questionários</i>	<i>63</i>

1.1. Questionário 1	63
1.2. Questionário 2	74
1.2.1. Questionário 2 – grupo experimental	80
1.3. Comparação entre o questionário 1 e o questionário 2.....	81
2. Avaliação do aluno.....	90
3. Avaliação da performance	91
Discussão.....	93
Conclusão	99
Bibliografia.....	101
Anexos.....	103
<i>Anexo A – Informação aos Encarregados de Educação</i>	<i>105</i>
<i>Anexo B – Questionário 1.....</i>	<i>106</i>
<i>Anexo C – Questionário 2 – Grupo de Controlo.....</i>	<i>112</i>
<i>Anexo D – Questionário 2 – Grupo Experimental</i>	<i>116</i>
<i>Anexo E – Resultados dos Questionários</i>	<i>120</i>
Anexo E1 – Resultados Questionário 1 – Grupo de Controlo.....	121
Anexo E2 – Resultados Questionário 1 – Grupo Experimental	125
Anexo E3 – Resultados Questionário 2 – Grupo de Controlo.....	129
Anexo E4 – Resultados Questionário 2 – Grupo Experimental	132
<i>Anexo F – Anexos em Formato Digital</i>	<i>135</i>
Anexo F1 – Momentos Performativos 1	135
Anexo F2 – Momentos Performativos 2	135
Anexo F3 – Avaliação dos Alunos.....	135
Anexo F4 – Avaliação dos Momentos Performativos.....	135
Anexo F5 – Questionários	135

Índice de Gráficos

Gráfico 1 – Percentagem de alunos de flauta por género.	42
Gráfico 2 – Percentagem de aluno de flauta por regime.	42
Gráfico 3 – Número de alunos de flauta por grau.	42
Gráfico 4 – Média de idades por grupo.	49
Gráfico 5 – Número de alunos por género por grupo.	50
Gráfico 6 – Número de alunos por regime por grupo.	50
Gráfico 7 – Número de alunos por grau por grupo.	51
Gráfico 8 – Questionário 1, “Porque começaste a estudar música?”.	64
Gráfico 9 – Questionário 1, “Porque escolheste a flauta transversal para ser o teu instrumento?”.	65
Gráfico 10 – Questionário 1, “Estudar música para ti é?”.	66
Gráfico 11 – Questionário 1, “Gostas de tocar flauta em público?”.	67
Gráfico 12 – Questionário 1, “Onde costumavas tocar em público?”.	67
Gráfico 13 – Questionário 1, “Onde gostas mais de tocar em público?”.	68
Gráfico 14 – Questionário 1, “Como te sentes antes de tocar em público?”.	69
Gráfico 15 – Questionário 1, “Como te sentes depois de tocar em público?”.	69
Gráfico 16 – Questionário 1, “Gostas de estudar flauta?”.	70
Gráfico 17 – Questionário 1, “Com que regularidade estudas flauta normalmente?”.	71
Gráfico 18 – Questionário 1, “Quantas horas estudas flauta em cada dia da semana?”.	72
Gráfico 19 – Questionário 1, “Com que regularidade estudas flauta normalmente em alturas de audição ou de provas de passagem?”.	73
Gráfico 20 – Questionário 1, “Quantas horas estudas flauta em cada dia da semana em alturas de audição ou de provas de passagem?”.	74
Gráfico 21 – Questionário 2, “Gostas de tocar flauta em público?”.	75
Gráfico 22 – Questionário 2, “Onde gostas mais de tocar em público?”.	75
Gráfico 23 – Questionário 2, “Como te sentes antes de tocar em público?”.	76
Gráfico 24 – Questionário 2, “Como te sentes depois de tocar em público?”.	77
Gráfico 25 – Questionário 2, “Gostas de estudar flauta?”.	77
Gráfico 26 – Questionário 2, “Com que regularidade estudas flauta normalmente?”.	78
Gráfico 27 – Questionário 2, “Quantas horas estudas em cada dia da semana?”.	78

Gráfico 28 – Questionário 2, “Com que regularidade estudas flauta normalmente em alturas de audição ou provas de passagem?”.....	79
Gráfico 29 – Questionário 2, “Quantas horas estudas em cada dia da semana em alturas de audição ou provas de passagem?”.....	80
Gráfico 30 – Questionário 2, “A tua motivação para estudar flauta modificou-se desde o início desta investigação?”.....	80
Gráfico 31 – Grupo experimental, “Gostas de tocar flauta em público?”.....	82
Gráfico 32 – Grupo de controlo, “Gostas de tocar flauta em público?”.....	82
Gráfico 33 – Grupo experimental, “Como te sentes antes de tocar em público?”.....	83
Gráfico 34 – Grupo de Controlo, “Como te sentes antes de tocar em público?”.....	83
Gráfico 35 – Grupo experimental, “Como te sentes depois de tocar em público?”.....	84
Gráfico 36 – Grupo de controlo, “Como te sentes depois de tocar em público?”.....	84
Gráfico 37 – Grupo experimental, “Gostas de estudar flauta?”.....	85
Gráfico 38 – Grupo de controlo, “Gostas de estudar flauta?”.....	85
Gráfico 39 – Grupo experimental, “Com que regularidade estudas flauta normalmente?”.....	86
Gráfico 40 – Grupo de controlo, “Com que regularidade estudas flauta normalmente?”... ..	86
Gráfico 41 – Grupo experimental, “Quantas horas estudas em cada dia da semana?”.....	87
Gráfico 42 – Grupo de controlo, “Quantas horas estudas em cada dia da semana?”.....	87
Gráfico 43 – Grupo experimental, “Com que regularidade estudas flauta em alturas de audição ou de provas de passagem?”.....	88
Gráfico 44 – Grupo de controlo, “Com que regularidade estudas flauta em alturas de audição ou de provas de passagem?”.....	88
Gráfico 45 – Grupo experimental, “Quantas horas estudas em cada dia da semana em alturas de audição ou provas de passagem?”.....	89
Gráfico 46 – Grupo de controlo, “Quantas horas estudas em cada dia da semana em alturas de audição ou provas de passagem?”.....	89
Gráfico 47 – Estudo diário no início da investigação – Questionário 1	93
Gráfico 48 – Estudo diário no final da investigação – Questionário 2.....	94

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Datas do momentos performativos.	47
Tabela 2 – Critérios de avaliação do aluno.	57
Tabela 3 – Critérios de avaliação da performance.	58
Tabela 4 – Avaliação do aluno, grupo experimental.	90
Tabela 5 – Avaliação do aluno, grupo de controlo.	90
Tabela 6 – Avaliação da performance, grupo experimental.	91
Tabela 7 – Avaliação da performance, grupo de controlo.	92

Introdução

A presente dissertação expõe a investigação realizada na disciplina de Projecto Educativo, inserida no Mestrado em Ensino da Música da Universidade de Aveiro. A referida investigação pretendeu averiguar a influência da realização de momentos performativos frequentes na motivação para o estudo do instrumento num grupo de alunos de flauta transversal.

A escolha do tema para este estudo partiu do desejo de aprofundar o conhecimento acerca da motivação em música e da motivação para o estudo de um instrumento musical, uma vez que este elemento é um dos mais importantes e influentes no processo de aprendizagem de um aluno de instrumento, podendo estabelecer grandes diferenças a nível de aquisição de competências em alunos com capacidades semelhantes (O'Neill & McPherson, 2002, p. 38). A grande quantidade de desafios que é obrigatório superar na aprendizagem de um instrumento musical e a persistência necessária para o estudo regular transformam a motivação para o estudo num factor crucial para a aquisição de conhecimentos e competências musicais.

Investigar a influência de momentos performativos frequentes na motivação dos alunos para o estudo do instrumento foi uma proposta que surgiu da minha experiência profissional enquanto docente e também da minha experiência enquanto aluna, tendo a revisão da bibliografia existente sobre a motivação em música sido um elemento essencial na delineação e construção do projecto. São vários os autores que afirmam a importância da realização frequente de momentos performativos no processo de aprendizagem dos alunos (Hallam, 2002; O'Neill & McPherson, 2002), não só pela possibilidade de fornecer um retorno de informação ao aluno em relação à sua performance, mas também pelo equilíbrio emocional do aluno em relação à apresentação em público (O'Neill & McPherson, 2002, p. 42). Apesar da extensa bibliografia existente sobre motivação em música, está ainda por verificar a relação entre a realização de momentos performativos de uma forma frequente e os níveis de motivação dos alunos.

A necessidade de compreender a referida relação impôs a questão de partida para esta investigação: “Qual a influência da realização de momentos performativos frequentes na

motivação dos alunos para o estudo de um instrumento musical?”. A hipótese proposta é de que a realização destes momentos aumenta os níveis de motivação dos alunos para o estudo do seu instrumento musical. Este facto proporcionará, por sua vez, um incremento no tempo de estudo dos alunos o que levará a melhores resultados ao nível das competências cognitivas, performativas e musicais adquiridas.

Neste sentido delineei um estudo que consistiu na comparação entre um grupo de alunos que não foi alvo da investigação (grupo de controlo) e um grupo de alunos que realizou dois conjuntos de três momentos performativos realizados num curto¹ espaço de tempo (grupo experimental). A recolha de dados foi realizada através da avaliação de cada momento performativo de cada aluno, através da avaliação individual de cada aluno pelo seu professor de instrumento, e através do preenchimento de questionários individuais pelos alunos. Os momentos de recolha de dados aconteceram no início da investigação, com o preenchimento do questionário 1 por todos os alunos participantes e com a avaliação individual de cada aluno realizada pelo seu professor. Ao longo da investigação os alunos foram ainda avaliados por três observadores externos. Esta avaliação foi feita através da análise da gravação em vídeo de cada performance. No final da investigação todos os alunos participantes preencheram o questionário 2, e foi realizada uma nova avaliação individual de cada aluno pelo seu professor. Este estudo é assim descrito como ecológico, longitudinal, quasi-experimental e analítico.

A duração total deste projecto foi de 17 meses, tendo sido a fase inicial dedicada à pesquisa e revisão bibliográfica, a segunda fase destinada à construção prática do projecto, envolvendo a selecção da metodologia a utilizar, construção das ferramentas de obtenção de dados e a delineação de elementos específicos à concretização do projecto com a escola seleccionada e envolvida na investigação. A fase seguinte foi a da aplicação do projecto e recolha de dados e por último foi realizada a análise dos mesmos e elaborada a discussão dos resultados.

O presente documento divide-se em três partes: Parte I – Enquadramento e Fundamentação Teórica; Parte II – Construção e Aplicação do Projecto; e Parte III – Apresentação e Análise de Dados. Na Parte I é realizada uma revisão bibliográfica sobre o estudo da

¹ Cada grupo de momentos performativos foi realizado no espaço máximo de 10 dias.

motivação e é descrito e fundamentado o processo que levou à escolha do tema desta investigação. Na Parte II é feita uma contextualização sobre o local onde o projecto foi concretizado e é exposto o processo de construção do mesmo, descrevendo a metodologia utilizada e o processo de recrutamento, caracterizando a amostra e descrevendo o processo de construção das ferramentas de recolha de dados. Na Parte III é realizada a apresentação e a análise dos dados recolhidos e é exposta a discussão sobre os resultados obtidos.

Pretendo assim, com esta investigação, contribuir para o conhecimento científico existente sobre a motivação em música que, apesar de ser já uma área de investigação com bastantes estudos realizados, tem muito ainda por estudar e pesquisar, não só ao nível da aprendizagem de um instrumento musical, como também ao nível da performance profissional. Como em todas as áreas das ciências sociais, a investigação sobre motivação em música não pode ignorar a complexa interacção existente entre o homem e o meio. A motivação humana é por isso o ponto de partida na revisão bibliográfica associada a este projecto.

Parte I

Parte I – Enquadramento e fundamentação teórica

1. Revisão bibliográfica

1.1. A motivação humana

A compreensão da motivação humana é desde há muito tempo um dos enigmas para o qual teóricos e investigadores procuram respostas. A enorme quantidade e diversidade de perspectivas que pretendem explicar este fenómeno revela o grande interesse pelo tema, que tem vindo a ser desenvolvido, em todas as áreas, a partir das primeiras discussões sobre motivação no século XIX (E. Deci & Ryan, 1985, p. 11). As diferentes teorias existentes podem distribuir-se por três grandes grupos: o que considera que a motivação advém do indivíduo; o que considera que a motivação advém de factores externos ao indivíduo; e o que considera que a motivação é uma complexa interacção entre o indivíduo e o ambiente mediada pela cognição (Hallam, 2002, p. 225).

Nas teorias pioneiras sobre motivação humana – *Teorias das Necessidades*² – considerava-se que qualquer indivíduo era guiado por determinadas necessidades primárias, como a sede e a fome, que o levavam a despender energia para saciar essas mesmas necessidades (Maehr, Pintrich, & Linnenbrink, 2002, p. 352). Mais tarde, os *behavioristas*³ consideravam que a motivação era gerada não só por necessidades primárias, mas também por razões externas como as recompensas ou os castigos (Hallam, 2002, p. 225). A *Teoria do Reforço*⁴ afirma que as recompensas encorajam e os castigos desencorajam a acção continuada, e é considerada por Maehr uma das mais antigas teorias da motivação humana (Maehr, et al., 2002, p. 351).

Outras teorias gerais surgiram para explicar o fenómeno da motivação humana. As *Teorias Psicanalíticas* explicam o comportamento humano como uma busca pelo prazer e redução

² As traduções apresentadas são da responsabilidade da autora. Em nota de rodapé surgirá sempre a versão original.

Need Theories.

³ *Behaviourists.*

⁴ *Reinforcement Theory.*

de tensão – essencialmente no trabalho de Freud (Freud, 1949) – mas também motivado para o crescimento e desenvolvimento pessoal (Hallam, 2002, p. 226). Numa outra vertente da investigação, as *Teorias da Personalidade*⁵ vêem a motivação relacionada com uma série de traços individuais de personalidade: cada tipo de personalidade apresenta características motivacionais diferentes (Hallam, 2002, p. 226). As *Teorias Humanísticas*⁶ salientam, por outro lado, a unicidade individual e a liberdade de escolha em relação a cada acção originada (Maslow, 1987). Actualmente, as teorias sobre a motivação humana existentes partiram destas macro teorias e evoluíram incluindo a cognição e a nossa percepção dos eventos (Hallam, 2002, p. 226). Algumas das actuais teorias da motivação humana são apresentadas de forma sucinta de seguida.

A *Teoria da Auto-Eficácia*⁷, desenvolvida por Bandura, afirma que “sentir-se competente para continuar comportamentos que levarão ao resultado desejado é o mecanismo central da acção humana”⁸ (E. L. Deci & Ryan, 2000, p. 256). Segundo esta teoria, a motivação para uma actividade é maior quando uma percepção de auto-eficácia elevada se alia a alguma incerteza em relação ao resultado (Hallam, 2002, p. 230). Por outras palavras, a motivação é maior quando o indivíduo se sente habilitado para realizar uma tarefa ou actividade, e ao mesmo tempo se sente desafiado em relação a essa mesma tarefa.

Csikszentmihalyi apresenta a *Teoria de Fluxo*⁹ de uma forma semelhante. Segundo este investigador, um indivíduo poderá experimentar o estado de fluxo se a exigência da actividade que realiza estiver em equilíbrio com as suas capacidades individuais (E. L. Deci & Ryan, 2000, p. 260), não sendo tão fácil que provoque aborrecimento, nem tão difícil que provoque frustração. O estado de fluxo é caracterizado pela presença de objectivos claros, concentração, sentimento de êxito controlado pelo indivíduo e uma percepção do tempo distorcida (O'Neill & McPherson, 2002, p. 35). É ainda descrito por Csikszentmihalyi como sendo “uma fonte de energia mental em que se concentra a atenção

⁵ *Trait and Type Theories.*

⁶ *Humanistic Theories.*

⁷ *Self-Efficacy Theory.*

⁸ “[...] feeling competent to carry out behaviours that are instrumental for attaining desired outcomes is the central mechanism of human agency”.

⁹ *Flow Theory.*

e que motiva a acção”¹⁰ (Csikszentmihalyi, 1997, p. 71). Considera-se que, quando um indivíduo experimenta o estado de fluxo, a sua actividade é auto télica, ou seja, o propósito da actividade é a própria actividade (E. L. Deci & Ryan, 2000, p. 260).

A *Teoria da Realização do Objectivo*¹¹ sugere que a motivação humana para a realização de actividades é determinada pela procura de objectivos. Deci e Ryan referenciam as teorias de Nicholls e Dweck que propõem duas vertentes para esta teoria. Segundo estes autores a procura de objectivos pode diferir na sua causa, uma vez que a motivação pode ser originada pelo desejo de demonstrar competência ou pelo desejo de desenvolver competência (E. L. Deci & Ryan, 2000, p. 259). Por sua vez, este contraste no porquê da motivação para a realização de uma actividade trará diferentes resultados imediatos e futuros (E. L. Deci & Ryan, 2000, p. 260).

A *Teoria da Expectativa-Valorização*¹² apresenta quatro componentes revelando o seu foco na motivação em relação a actividades específicas. A componente de *valor* descreve a importância e o valor que o indivíduo considera que a actividade tem; a componente de *utilidade* descreve a utilidade que o indivíduo considera que a realização da actividade terá no alcançar dos seus objectivos futuros; a componente *interesse* manifesta os sentimentos do indivíduo sobre a realização da actividade; e a componente *custo* representa a percepção do indivíduo em relação ao custo associado à actividade (por exemplo o tempo e o esforço despendidos) (Maehr, et al., 2002, p. 356). Assim, a motivação para a realização de uma actividade será mais elevada quando o indivíduo valoriza essa mesma actividade a um nível superior ao do custo associado. Em relação às expectativas do indivíduo para com a actividade, é afirmado que quando um indivíduo tem uma percepção positiva em relação à sua capacidade para realizar uma actividade, quando tem a percepção de controlo interno, os resultados da realização dessa mesma actividade são positivos (Hallam, 2002, p. 231). Contudo, Harter, referenciado por Susan Hallam, sugere que altos níveis de controlo interno poderão ser negativos se o indivíduo não conseguir realizar a actividade. De forma

¹⁰ “Flow is a source of mental energy in that it focuses attention and motivates action”.

¹¹ *Achievement Goal Theory*.

¹² *Expectancy-Value Theory*.

a evitar esta hipótese, Harter propõe o conceito de *benefectance*¹³ que envolve a atribuição de resultados positivos a razões internas ao indivíduo e a atribuição de resultados negativos a razões externas ao mesmo (Hallam, 2002, p. 232).

Este conceito sugerido por Harter integra a *Teoria das Atribuições*¹⁴ de Weiner que nos diz que a motivação para uma actividade é grandemente influenciada pela forma como atribuímos o sucesso ou o insucesso a diferentes causas (Hallam, 2002, p. 230). Weiner considera que não é o sucesso nem o insucesso que influenciam a motivação, mas sim as atribuições causais que cada um realiza em relação ao sucesso e ao insucesso (O'Neill & McPherson, 2002, p. 36). Estas atribuições podem ser internas ou externas, estáveis ou instáveis, e controláveis ou não controláveis.

Numa linha diferente de investigação encontramos a *Teoria da Auto-Determinação*¹⁵ elaborada por Deci e Ryan. Esta teoria tem como ponto de partida a noção de que as pessoas são orientadas para o crescimento pessoal, são pró-activas e desejam um funcionamento autónomo, mas também são vulneráveis e podem ser coagidas por forças externas à sua auto-determinação (E. L. Deci, 1992, p. 170). É proposto que todas as pessoas necessitam de se sentir competentes, autónomas e relacionadas com outros para se sentirem motivadas para a acção (E. L. Deci & Ryan, 2000, p. 262). Nesta teoria Deci e Ryan diferenciam *motivação autónoma*¹⁶ de *motivação controlada*¹⁷. Os conceitos, apesar de um pouco mais desenvolvidos e expansivos, englobam respectivamente os conceitos gerais de motivação intrínseca¹⁸ e de motivação extrínseca¹⁹. Assim, Deci e Ryan consideram que a *motivação autónoma* de um indivíduo se refere à motivação intrínseca

¹³ O conceito de *benefectance* surge de uma junção entre *beneficence* (beneficência) e *effectance* (eficácia).

¹⁴ *Attribution Theory*.

¹⁵ *Self-determination Theory*.

¹⁶ *Autonomous motivation*.

¹⁷ *Controlled motivation*.

¹⁸ A motivação intrínseca está presente quando a realização de uma actividade é satisfatória só por si. Os resultados positivos consequentes à realização dessa actividade são suficientes para continuar a realizá-la (E. L. Deci & Ryan, 2008, p. 15).

¹⁹ A motivação extrínseca está presente quando a realização de uma actividade pretende a obtenção de uma recompensa externa à actividade ou quando se realiza essa actividade para evitar o fracasso (E. L. Deci & Ryan, 2008, p. 15).

que o indivíduo tem para a realização de uma acção, e a *motivação controlada* de um indivíduo está relacionada com a recompensa externa à actividade que este recebe com a realização dessa mesma actividade (E. L. Deci & Ryan, 2008, p. 21). Segundo investigações realizadas por Deci, um indivíduo intrinsecamente motivado apresenta, em média, uma melhor qualidade na realização de uma determinada acção ou actividade (E. L. Deci, 1992, p. 171). McGraw afirma também que a *auto-determinação*²⁰ (associada à motivação intrínseca) origina uma melhor performance em tarefas heurísticas complexas. É ainda apresentada mais criatividade, mais satisfação, mais flexibilidade cognitiva e mais confiança em indivíduos com níveis elevados de *auto-determinação* do que em indivíduos extrinsecamente motivados. Depreende-se assim, que apesar da quantidade de motivação poder ser semelhante entre indivíduos intrinsecamente motivados e indivíduos extrinsecamente motivados, a qualidade apresentada na realização de actividades é bastante divergente (E. L. Deci, 1992, p. 169).

Todas estas teorias apresentam em comum o facto de considerarem o comportamento humano como orientado para a concretização de objectivos (Wegge, 2001, p. 270) e o facto de terem no seu foco de interesse a procura da explicação das condições e processos que “facilitam a persistência, a performance, a evolução saudável e a vitalidade das acções humanas”²¹ (E. L. Deci & Ryan, 2008, p. 14). Na sua maioria, as teorias apresentadas têm-se concentrado nas consequências de diferentes contextos sociais para melhor compreender o porquê do iniciar duma acção e o porquê da acção continuada (E. L. Deci & Ryan, 2008, p. 14).

Não sendo um fenómeno estável, a motivação está sob influência de diversos factores que lhe conferem variabilidades. As características individuais de cada um proporcionam alterações no tipo e na quantidade de motivação ao longo do tempo e consoante diversas situações (Sansone & Thoman, 2006). Segundo vários investigadores, são as diferentes características individuais que influenciam a escolha de objectivos que cada um adopta (Sansone & Thoman, 2006, p. 1703; Wegge, 2001) e que auto-regulam o processo motivacional de cada indivíduo (Sansone & Thoman, 2006, p. 1714). Heckhausen, citado

²⁰ *Self-determination*.

²¹ “[...] facilitate persistence, performance, healthy development, and vitality in our human endeavours”.

por Wegge, diz-nos que o termo “motivação” descreve a interacção entre os objectivos escolhidos pelo indivíduo e os incentivos que esse mesmo indivíduo encontra na realização de uma actividade (Wegge, 2001, p. 274). As variáveis cognitivas e emocionais de cada um têm um impacto nas escolhas de objectivos realizadas, na persistência do indivíduo para atingir os objectivos a que se propôs e na intensidade das acções que levarão à concretização dos objectivos escolhidos (Wegge, 2001, p. 275). Sansone e Thoman anuem este pensamento afirmando que encontram “várias dimensões importantes quando se definem diferenças motivacionais individuais, incluindo a quantidade de motivação e a sua orientação”²² (Sansone & Thoman, 2006, p. 1698).

As razões que levam o ser humano a realizar acções podem, como já foi referido, ser de ordem fisiológica ou psicológica. As necessidades de ordem fisiológica, ou seja, as necessidades do corpo físico, referem-se ao esforço por ele dispensado para manter um equilíbrio constante (Maslow, 1987, p. 15). Não estando satisfeitas, estas necessidades primárias comprometem todas as outras necessidades que englobam a *Teoria das Necessidades* de Maslow – segurança, amor, estima e realização pessoal (Maslow, 1987, p. 16). As necessidades psicológicas, ou as necessidades cognitivas, relacionam-se com a procura do desenvolvimento pessoal, da competência e da auto-determinação (E. L. Deci & Ryan, 2000, p. 233). A procura da sua satisfação é visível na realização de actividades que um indivíduo considere interessantes e que não ofereçam recompensa para além do experienciar da auto-eficácia e da auto-competência (E. L. Deci & Ryan, 2000, p. 233). A já referida *Teoria da Auto-Determinação* apresenta exactamente o ser humano orientado para o crescimento pessoal e para o funcionamento autónomo e competente (E. L. Deci, 1992, p. 170).

O interesse por uma actividade é, assim, um importante revelador da motivação – essencialmente a intrínseca – de um indivíduo. Deci e Ryan afirmam precisamente que “uma direcção importante relativa ao comportamento motivado é que as pessoas procuram

²² “[...] several dimensions important in defining individual differences in motivation, including the quantity or amount of motivation and its direction”.

naturalmente actividades pelas quais se interessam”²³ (Schiefele, 1991, p. 300). Não sendo razão ou motivo para um determinado comportamento, o interesse tem um papel importante na compreensão do fenómeno motivacional, podendo ser de longa ou curta duração, geral ou específico, e individual²⁴ ou situacional²⁵ (Schiefele, 1991, pp. 301-302). A relação entre indivíduo e meio é mais uma vez exposta no que concerne a investigação sobre motivação humana estando presente na dicotomia entre interesse individual e interesse situacional.

Na investigação sobre motivação há ainda quatro variáveis que são consideradas quando se trata de compreender o como e o porquê das diferentes formas e dos diferentes níveis de motivação: escolha/preferência, intensidade, persistência e qualidade (Maehr, et al., 2002, p. 348). A motivação de um indivíduo pode ser compreendida de uma forma mais precisa quando os níveis desta quatro variáveis presentes no seu comportamento são analisados.

Mas a motivação humana não se esgota no indivíduo. Rueda e Moll sublinham a importância do contexto sociocultural afirmando que o fenómeno motivacional é “socialmente negociável, socialmente distribuído e específico a um contexto”²⁶ (Rueda & Moll, 1994, p. 131). A motivação é assim considerada uma interacção entre as necessidade, escolhas e objectivos de um indivíduo e o meio social e cultural que este integra (Rueda & Moll, 1994, p. 132). Não é possível pensar em motivação sem ter em conta o contexto social envolvente uma vez que toda a acção realizada e motivada por seres humanos acontece num ambiente social (Geen, 1995, p. 5).

O conceito de motivação abrange, por isso, numerosos elementos relativos ao indivíduo e ao ambiente envolvente. A cognição, por exemplo, detém um papel importante na procura de objectivos, na procura de estratégias para atingir esses objectivos e na auto-avaliação do indivíduo. As emoções poderão também fazer parte deste processo a vários níveis, bem

²³ “[...] an important directive role in intrinsically motivated behaviour in that people naturally approach activities that interest them”.

²⁴ O interesse individual é relativo a uma preferência relativamente duradoura para com determinados assuntos ou actividades (Schiefele, 1991, p. 302).

²⁵ O interesse situacional é relativo a um estado emocional propiciado por um estímulo ocasional (Schiefele, 1991, p. 302).

²⁶ “[...] motivation is (a) socially negotiated, (b) socially distributed, and (c) context specific”.

como diversos outros processos relacionados interna ou externamente com o indivíduo (Geen, 1995, p. 5). Em suma, a motivação humana não pode ser explicada como um conceito único uma vez que integra vários outros conceitos de maior ou menor amplitude. Apenas a junção de todas as construções envolvidas, cada uma proporcionando uma parte do conhecimento, pode trazer uma elucidação acerca do que a motivação humana é na realidade (Geen, 1995, p. 17).

1.2. A motivação na aprendizagem

Toda a pesquisa prática e teórica sobre motivação já referida evoluiu desde o seu início, no século XIX, até à actualidade ramificando-se e especializando-se em diversas áreas do conhecimento. A investigação em ciências da educação foi uma dessas áreas, tirando proveito do conhecimento já existente sobre motivação, transferindo-o e aperfeiçoando-o a um nível mais específico. Esta necessidade de englobar e aperfeiçoar o conhecimento deveu-se ao facto de um dos mais importantes e interessantes problemas presentes na investigação em ciências da educação ser a determinação da relação existente entre a motivação e a aprendizagem (Schiefele, 1991, p. 304). As pesquisas realizadas desde então pretendem compreender a grande quantidade de elementos relativos aos diversos tipos de motivação teorizados e relacioná-los com a aquisição de conhecimentos e competências, ou seja, com o processo de aprendizagem de um indivíduo.

As várias teorias sobre a motivação humana anteriormente apresentadas têm sido, assim, submetidas a investigações que pretendem realizar a conexão entre motivação e aprendizagem. Muito desse trabalho tem oferecido especial atenção à oposição entre motivação intrínseca e motivação extrínseca (Rigby, Deci, Patrick, & Ryan, 1992, p. 182), considerando que uma pessoa pode estar em qualquer momento num de três estados motivacionais: intrinsecamente motivado, extrinsecamente motivado ou desmotivado (E. L. Deci & Ryan, 1982, p. 3).

Nesta área de investigação, Schiefele apresenta diversos estudos que evidenciam que o interesse é um factor de grande importância quando queremos relacionar motivação e aprendizagem. O investigador expõe que o facto de um indivíduo estar interessado na realização de uma actividade melhora a sua concentração e a sua compreensão (Schiefele, 1991, p. 309). Afirma ainda que “o interesse é um motivador importante para o uso de

estratégias de aprendizagem que facilitem a compreensão profunda”²⁷ (Schiefele, 1991, p. 312).

Aplicando a *Teoria da Auto-Eficácia* ao processo de aprendizagem podemos falar no sentido de competência de um aluno. A avaliação que o aluno realiza a si próprio e o sentido de competência ou auto-eficácia que advém dessa auto-avaliação actuam determinantemente no seu comportamento, influenciando as escolhas que efectua, o esforço dispendido e a perseverança face a dificuldades (O'Neill & McPherson, 2002, p. 34) e, como consequência, influenciando o processo de aprendizagem. Assim, é mais provável que alunos com um sentido de auto-eficácia elevado despendam mais esforço quando confrontados com dificuldades do que alunos com um baixo sentido de auto-eficácia, que tendem a desistir mais facilmente (Maehr, et al., 2002, p. 358).

A aplicação prática da *Teoria de Fluxo* à aprendizagem consiste na procura de um estado de equilíbrio entre os desafios/tarefas propostos e o nível de destreza do aluno (Maehr, et al., 2002, p. 363). Como já referido, para que se verifique o estado de fluxo é necessária a presença de alguns elementos – objectivos concretos, concentração, sentimentos de êxito – combinada com o equilíbrio entre dificuldade da tarefa e destreza do indivíduo. Neste sentido, se uma actividade for demasiado fácil e o nível de destreza for elevado, surgirá aborrecimento. Se, por outro lado, uma actividade for demasiado difícil e o nível de destreza for baixo, surgirá ansiedade (O'Neill & McPherson, 2002, p. 35). A aprendizagem pode ser potenciada quando ambientes que proporcionem o estado de fluxo forem conseguidos, o que pode acontecer através do estabelecimento de objectivos desafiantes e do domínio de tarefas difíceis que incutam um conceito de auto-eficácia nos alunos (Maehr, et al., 2002, p. 363). A propiciação de condições que promovam o estado de fluxo poderá trazer grandes vantagens ao sistema de ensino, uma vez que os melhores resultados são apresentados por alunos com experiências de fluxo mais frequentes (O'Neill & McPherson, 2002, p. 36).

A procura de objectivos e as teorias que a discutem são também de grande importância quando queremos compreender melhor o fenómeno da motivação na aprendizagem. Concentrando-se nos objectivos específicos que um aluno elege para si próprio (Maehr, et

²⁷ “[...] interest is an important motivator for the use of learning strategies that facilitate deep processing”.

al., 2002, p. 359), a *Teoria da Realização do Objectivo* procura conhecer a razão ou as razões que levam o aluno a estar motivado para a aprendizagem (Maehr, et al., 2002, p. 359). Neste sentido, vários investigadores têm proposto a diferenciação entre *objectivos de aprendizagem*²⁸ e *objectivos de performance*²⁹ (E. L. Deci & Ryan, 2000, p. 259). Esta oposição pode representar o contraste entre motivação intrínseca e motivação extrínseca na realização de uma actividade e no contexto do processo de aprendizagem. Assim, os *objectivos de aprendizagem* estão presentes quando um aluno procura o desafio, quando está envolvido numa actividade pelo prazer que a actividade em si lhe proporciona e pelo conhecimento adquirido, e quando enfrenta o insucesso tentando perceber como pode melhorar. Em oposição, os *objectivos de performance* apresentam-se no desejo, demonstrado pelo aluno, de ser bem sucedido, no basear a auto-estima no facto de conseguir provar aos outros que é competente, e na ausência de acção face ao insucesso (E. L. Deci & Ryan, 2000, p. 259). Segundo Dweck, citada por Deci e Ryan, os *objectivos de performance* podem suplantam a motivação intrínseca o que por sua vez pode diminuir a qualidade do processo de aprendizagem do aluno (E. L. Deci & Ryan, 2000, p. 260). É por isso importante que a aprendizagem aconteça num ambiente que estimule a existência de *objectivos de aprendizagem* e de motivação intrínseca.

A valorização de uma actividade tem também implicações no processo de aprendizagem de um aluno. Eccles e outros investigadores sugerem que a valorização “tem um papel evidente na dinâmica da aprendizagem”³⁰ (Maehr, et al., 2002, p. 356). O valor, a utilidade, o interesse e o custo associados a uma actividade determinam a motivação de um aluno em relação a essa actividade. Por exemplo, o custo associado a uma actividade pode, na perspectiva de um aluno, ser demasiado elevado para o interesse que esse mesmo aluno tem para com a actividade levando à desmotivação para a começar ou continuar (O'Neill &

²⁸ Learning goals.

²⁹ Performance goals.

Learning and performance goals são conceitos apresentados nas *goal theories* de Dweck e Legget, e Elliot e Dweck. Várias outras definições são utilizadas por outros investigadores para representar a dicotomia entre *goal orientations*. São elas *task-involved* e *ego-involved goals*, por Nicholls; *mastery* e *performance goals* por Ames e Archer; e *task-focused* e *ability-focused goals* por Maehr e Midgley (Maehr, et al., 2002, p. 359).

³⁰ “[...] values have a distinct role to play in achievement dynamics”.

McPherson, 2002, p. 32). Por outro lado, a valorização da actividade pode proporcionar a regulação da motivação através de *acções de manutenção*³¹. Estas são realizadas pelo aluno de forma a transformar a realização da actividade em algo mais interessante. Sansone e Thomam afirmam que “é mais provável que um indivíduo realize as *acções de manutenção* se considerar importante persistir nessa actividade ou tarefa”³² (Sansone & Thoman, 2006, p. 1701). Deste modo a valorização de uma actividade pode levar à motivação extrínseca, que por sua vez aumentará a motivação intrínseca.

No que diz respeito à *Teoria das Atribuições*, a importância para o fenómeno educacional é também relevante uma vez que as justificações que os alunos atribuem a circunstâncias de sucesso ou de insucesso influenciam a sua motivação (Hallam, 2002, p. 230). É sugerido por diversas análises que as três dimensões mais importantes a considerar na *Teoria das Atribuições* são o *locus* – atribuições internas ou externas; a *estabilidade* – atribuições estáveis ou instáveis; e o *controlo* – atribuições controláveis ou não controláveis (Maehr, et al., 2002, p. 358). Assim, quando confrontados com insucesso, os alunos poderão atribuir razões que o justifiquem que reúnam um factor de cada um destes três pares: pouco esforço (externo, instável e controlável); falta de sorte (externo, instável e não controlável); falta de talento (interno, estável e não controlável); dificuldade da tarefa (externo, instável e não controlável). Da mesma forma, quando bem sucedidos numa tarefa estes três factores estarão presentes nas suas atribuições: esforço (externo, instável e controlável); talento (interno, estável e não controlável); sorte (externo, instável e não controlável); baixa dificuldade da tarefa (externo, instável e não controlável). Asmus conclui num estudo realizado que à medida que os alunos vão crescendo as suas atribuições alteram-se de externas-instáveis-controláveis para internas-estáveis-controláveis. Sugere que, para que a motivação para a aprendizagem aumente, devem ser encorajadas atribuições externas-instáveis-controláveis, como o esforço, uma vez que atribuições internas-estáveis-controláveis como o talento não promovem a persistência necessária na aprendizagem (Asmus, 1986, p. 268).

³¹ Maintenance actions.

³² “Individuals are more likely to engage in interest-enhancing strategies when they feel it is important to persist at an uninteresting task”.

A última relação apresentada entre uma teoria da motivação e a aprendizagem é a da *Teoria da Auto-Determinação*. Relacionada com a teoria das necessidades, com construções sócio-cognitivas e com a motivação intrínseca, esta teoria assume que todos os indivíduos procuram satisfazer a necessidade de competência, a necessidade de autonomia e a necessidade de relacionamento (Maehr, et al., 2002, p. 361). A necessidade de competência e a necessidade de autonomia são as mais relevantes para o processo de aprendizagem de um aluno. Representando a necessidade de eficiência e a necessidade de experienciar a auto-determinação e o auto-controlo, estes dois elementos da *Teoria da Auto-Determinação* promovem a motivação intrínseca que por sua vez possibilita uma aprendizagem de qualidade (Maehr, et al., 2002, p. 361; Rigby, et al., 1992). É por isso fundamental que as actividades propostas aos alunos proporcionem um nível excelente de desafio – nem demasiado difícil, nem demasiado fácil – para que os alunos se sintam competentes, autónomos e auto-determinados e para que, assim, a sua motivação intrínseca não esmoreça (Maehr, et al., 2002; Rigby, et al., 1992, p. 175). Ryan e Grolnick afirmam que alunos que pertençam a ambientes de aprendizagem que apoiem a autonomia são normalmente mais intrinsecamente interessados na aprendizagem e sentem-se mais competentes (Rigby, et al., 1992, p. 177). O papel do professor é, então, de grande importância na fomentação de ambientes que promovam a autonomia dos alunos e o sentido de auto-competência. O retorno informacional, por parte dos professores, torna-se assim num instrumento de grande utilidade e valor que, administrado de forma a apoiar a autonomia, fortalece a percepção de competência dos alunos e aumenta a motivação intrínseca (Rigby, et al., 1992, p. 175).

1.3. A motivação e a aprendizagem da música

Todas as teorias apresentadas e a sua aplicação na aprendizagem podem ser transferidas para o estudo específico de um instrumento musical. A investigação sobre a motivação em música tem-se debruçado maioritariamente sobre essa matéria tentando compreender a motivação para aprender um instrumento musical e a motivação para continuar a tocar apesar dos obstáculos e dificuldades que surgem no estudo e aquisição de competências não só cognitivas como também motoras aquando da prática instrumental (Hallam, 2002, p. 232). O grande interesse por esta área específica da pesquisa deve-se sobretudo ao facto da motivação estar estreitamente relacionada com aprendizagem e aquisição de competências para a prática de um instrumento musical, uma vez que é necessária muita

persistência e muito trabalho para conseguir o domínio técnico desejado mesmo nos níveis iniciais de aquisição de conhecimentos (Hallam, 2002, p. 232).

Susan Hallam apresenta um modelo para o desenvolvimento da motivação em música que sugere que o fenómeno motivacional está sujeito a uma interacção complexa entre as características do indivíduo e o ambiente envolvente (Hallam, 2002, p. 235). Manturzevska sugere exactamente o mesmo afirmando que as características individuais, o ambiente familiar e o ambiente social e cultural têm uma importante função no desenvolvimento do interesse e da motivação musical (Hallam, 2002, p. 237). A família, o grupo de pares e os professores são, assim, exemplos, e elementos cruciais, no processo de aprendizagem de um aluno em música.

A importância da família é grande, sendo nos primeiros anos da criança a maior responsável pela estimulação musical que poderá vir a ser essencial no desenvolvimento de um futuro interesse pela aprendizagem da música (Hallam, 2002, p. 234). Um ambiente familiar onde a música está presente pode também influenciar o interesse da criança pela aprendizagem de um instrumento (Hallam, 2002, p. 234). Susan Hallam diz-nos ainda que um dos mais importantes papéis da família é a questão prática de proporcionar o ensino da música à criança, de proporcionar a ida a concertos, e de detectar e identificar algum potencial para a aprendizagem de um instrumento musical (Hallam, 2002, p. 234).

O papel dos professores de música é também essencial na motivação dos alunos para o estudo de um instrumento. Em diversas investigações sobre motivação em música, são estudadas e apresentadas as mais variadas estratégias que um professor de instrumento pode aplicar para aumentar os níveis de motivação dos seus alunos para a prática e estudo do seu instrumento (Hallam, 2002; Maehr, et al., 2002; O'Neill & McPherson, 2002). São também apresentadas diferenças motivacionais entre géneros, importantes na prática pedagógica do professor: Hallam afirma que o apoio dos pais e dos professores é importante para encorajar a prática de um instrumento musical nas raparigas, mas que os rapazes são mais influenciados pelo seu grupo de pares (Hallam, 2002, p. 234).

Mas sem dúvida que, apesar de influenciado por todos estes elementos externos, é o indivíduo que define e que apresenta o seu interesse pela actividade musical. A motivação intrínseca de um indivíduo reflecte-se no interesse e na satisfação que este apresenta

perante a actividade e é um factor essencial na aquisição de conhecimentos (Rigby, et al., 1992, p. 172). Grande parte do processo de aprendizagem acontece exactamente através do interesse, exploração e assimilação de conhecimentos fora do ambiente escolar ou académico (Rigby, et al., 1992, p. 165). É o interesse pessoal por uma actividade que sustenta a quantidade e qualidade dos conhecimentos adquiridos quando não há uma pressão externa para a aprendizagem (Rigby, et al., 1992, p. 172). Custodero declara que “o envolvimento musical é influenciado pelas propensões gerais do desenvolvimento, por condições ambientais, e pelo temperamento individual”³³ (Custodero, 2005, p. 202). Este envolvimento musical é precisamente o elemento mais importante para um compromisso a longo prazo com a prática de um instrumento (Hallam, 2002, p. 236), que por sua vez se revela fundamental no processo de aprendizagem.

Desta forma, a motivação intrínseca apresenta-se como indispensável para uma aprendizagem bem sucedida (Maehr, et al., 2002, p. 350). É a grande responsável pela procura do conhecimento e pelo desejo de aquisição de competências. Só o indivíduo intrinsecamente motivado realiza todo o esforço associado à prática de um instrumento musical de uma forma prazerosa, sem considerar que esse esforço é superior à recompensa esperada. Com o presente projecto pretende-se construir um modelo de investigação prática sobre os padrões de estudo dos alunos para o estudo de um instrumento musical, verificando se a realização de momentos performativos³⁴ frequentes pode modificar as características motivacionais inicialmente apresentadas. Os resultados idealizados apresentariam um aumento nos níveis de motivação intrínseca dos alunos.

Nas várias teorias da motivação apresentadas anteriormente, a motivação intrínseca é diversas vezes referida como sendo a forma de motivação mais favorável ao desenvolvimento de competências e à aquisição de conhecimentos. Na *Teoria da Auto-Eficácia* é o aluno com um maior sentido de auto-eficácia, e por isso com uma maior motivação intrínseca, que irá ter um empenho maior quando surgirem dificuldades. Na

³³ “[...] musical engagement is influenced by general developmental trends, environmental conditions, and individual temperament”.

³⁴ O conceito de *momento performativo* refere-se a uma apresentação para um público externo à classe de instrumento, na qual se demonstra o repertório trabalhado. Ao longo deste documento este conceito surgirá também como *audição*, *apresentação pública* ou *performance*.

Teoria da Realização do Objectivo os *objectivos de aprendizagem* estão relacionados com a motivação intrínseca e, segundo Dweck, devem ser estimulados (E. L. Deci & Ryan, 2000, p. 260). A valorização de uma actividade, na *Teoria da Expectativa-Valorização*, pode proporcionar uma regulação da motivação que levará também à motivação intrínseca. Por sua vez, a *Teoria da Auto-Determinação* propõe que a necessidade de eficiência e a necessidade de experienciar o auto-controlo são promotoras da motivação intrínseca que possibilita uma aprendizagem de qualidade.

O grande desafio quando se ensina um instrumento musical é, na maior parte das vezes, conseguir nos alunos essa motivação para que realizem o estudo individual necessário à evolução do seu processo de aprendizagem. Compreender como motivar intrinsecamente os alunos é a solução para alcançar os resultados desejados (Maehr, et al., 2002, p. 350). Susan O'Neill e Gary McPherson (O'Neill & McPherson, 2002, p. 40) e Martin Maehr, Paul Pintrich e Elizabeth Linnebrink (Maehr, et al., 2002, p. 365) apresentam algumas estratégias para aumentar os níveis de motivação intrínseca dos alunos: ensinar estratégias de estudo específicas; ajudar os alunos a definir os seus objectivos a curto prazo e a longo prazo; incentivar o sentido de competência; assegurar que os alunos não ficam demasiado ansiosos com a performance; fornecer modelos positivos; oferecer variedade nas tarefas; procurar tarefas com um nível adequado de exigência; oferecer os alunos algum controlo no seu processo de aprendizagem.

Da mesma forma, e pretendendo também aumentar os níveis de motivação dos alunos, Austin, citado por O'Neill e McPherson, sugere que “os músicos obteriam grande prazer e benefício da realização de momentos performativos mais frequentes [...]”³⁵ (O'Neill & McPherson, 2002, p. 42). É partindo deste depoimento que se desenvolverá a presente investigação sobre a influência da realização de momentos performativos frequentes na motivação dos alunos. A sua construção fundamenta-se nos autores citados, bem como nas acções por ele descritas como proporcionadoras da motivação para o estudo e prática de um instrumento musical. As diversas teorias da aprendizagem auxiliam, cada uma com os seus conhecimentos, na definição das bases que sustentam esta investigação, revelando-se

³⁵ “[...] musicians would derive greater pleasure and benefit from performing more frequently [...]”.

de enorme importância não só para o desenvolvimento da mesma e aplicação prática do projecto, como para o desempenho profissional futuro dos docentes de música.

2. O projecto

2.1. A escolha do tema

A importância do fenómeno motivacional no processo de aprendizagem e de aquisição de competências de um aluno que frequente aulas de um instrumento musical foi o ponto de partida para a realização deste projecto. Uma vez que no ensino da música a motivação para o estudo regular é crucial para a obtenção e desenvolvimento de competências técnicas e motoras, relacionadas com a destreza física necessária e associada à prática de cada instrumento, para a obtenção de competências de leitura e para a obtenção de competências expressivas, torna-se sem dúvida necessário aprofundar o conhecimento científico sobre o tema. A diminuição da percentagem de abandono escolar na área da música é mais uma das razões que impulsionam a investigação em motivação, dado que, segundo estudos apresentados por Susan Hallam, a maioria dos alunos que desiste da aprendizagem de um instrumento musical obteve piores resultados na aquisição de competências (Hallam, 2002, p. 238).

Apesar da investigação sobre esta área ser ainda reduzida (Hallam, 2002, p. 238), o abandono escolar apresenta-se como um facto, sobretudo em alunos entre os doze e os catorze anos de idade (Asmus, 1986, p. 275). É também uma realidade que as expectativas e a valorização dos alunos em relação a todas as actividades extracurriculares, excepto os desportos, diminui ao longo do seu percurso escolar (Maehr, et al., 2002, p. 356). Esta diminuição de expectativas e valorização é significativamente maior na área da música instrumental (Maehr, et al., 2002, p. 355). Pensa-se que o porquê deste facto resida nas dificuldades experienciadas pelos alunos de um instrumento na fase inicial de aprendizagem, o que pode influenciar negativamente os seus níveis de motivação (O'Neill & McPherson, 2002, p. 38). Revela-se, assim, extremamente importante encontrar estratégias que impeçam que um aluno de instrumento diminua os seus níveis de motivação para o estudo, de forma a não favorecer a fraca aquisição de competências e o consequente abandono escolar.

A delineação específica da presente investigação fundamenta-se nas afirmações de vários autores acerca da importância da realização de momentos performativos na aprendizagem de um instrumento musical. Sendo um aspecto essencial na aprendizagem em música, a

apresentação performativa para um público limita-se muitas vezes a uma obrigatoriedade visando a avaliação do aluno, não permitindo a aquisição de competências performativas por parte do mesmo, e tornando assim mais difícil a sua motivação para a realização de apresentações em público, sejam elas em contexto escolar ou outras. No entanto, e apesar da performance em contexto escolar não ser, para a maioria dos alunos, intrinsecamente motivante, a motivação extrínseca proporcionada pelo desejo de evitar o insucesso é muitas vezes suficiente para incentivar o estudo (Hallam, 2002, p. 237). Mitchell sugere que a “performance pode ser útil a curto prazo para motivar os alunos a praticar peças ou competências técnicas que eles poderiam de outra forma negligenciar [...]”³⁶ (Mitchell, 2010, p. 35). A realização mais frequente de momentos performativos poderá ser então uma forma de motivar extrinsecamente os alunos de um instrumento para um estudo mais regular.

Contudo, e como já foi observado, é a motivação intrínseca que apresenta o melhor padrão motivacional para um processo de aprendizagem. Rigby, Deci, Patrick e Ryan sugerem que um apoio à autonomia dos alunos e uma fomentação do seu sentido de auto-competência proporcionam um aumento da motivação intrínseca (Rigby, et al., 1992, p. 175). Por outras palavras, e segundo a *Teoria da Auto-Eficácia*, um aluno que se sinta capaz de realizar uma tarefa esforçar-se-á mais e apresentará mais motivação para a superação de dificuldades. Esta autonomia e percepção de competência podem ser conseguidas através da realização de momentos performativos realizados de uma forma mais frequente, uma vez que o aluno poderá experimentar a sua evolução performativa de um momento para o seguinte. O objectivo desta investigação apresenta-se, assim, na análise da influência da realização de momentos performativos frequentes nos níveis e no tipo de motivação de um grupo de alunos, neste caso de flauta transversal da Escola de Música do Orfeão de Leiria.

O retorno de informação, por parte do professor, entre momentos performativos terá um papel importante no estímulo ao aumento da motivação intrínseca para o estudo do instrumento. Uma vez que um retorno negativo tende a diminuir a qualidade da performance e a auto-confiança dos alunos, diminuindo também a motivação intrínseca (E.

³⁶ [...] performances can be useful in the short term for motivating students to practice music or technical skills that they might otherwise neglect [...].”

L. Deci, Cascio, & Krusell, 1973, p. 8), será necessário fornecer um *feedback informacional*³⁷ positivo que permita a evolução e a autonomia dos alunos.

O que se pretende é então que a motivação externa, proporcionada pela realização de momentos performativos frequentes, e o *feedback informacional* entre momentos performativos aumentem os níveis de auto-confiança/auto-percepção e de autonomia dos alunos. As suas expectativas de performance serão assim mais positivas, o que propicia um aumento do nível de empenho (Silvia, McCord, & Gendolla, 2010, p. 364). Pretende-se ainda que os alunos experienciem a relação entre o esforço/empenho realizado e o sucesso ou o insucesso da performance, pretendendo generalizar a ideia de que o sucesso da performance se associa ao esforço realizado e o insucesso se associa à sua ausência, uma vez que este tipo de atribuições é o que mais contribui para a persistência na aprendizagem (Mitchell, 2010, p. 35).

2.2. Delineação da investigação

A consulta e revisão de bibliografia associada à motivação na aprendizagem foi traçando a estrutura desta investigação. As várias referências encontradas que sugeriam a realização de momentos performativos mais frequentes como benéfica para o processo de aprendizagem foram o estímulo para a concretização do projecto. Foi ainda dedicada especial atenção ao conceito de motivação intrínseca, pois esta é, segundo vários investigadores já referenciados, essencial para uma aprendizagem de qualidade. Pretendeu-se averiguar a influência da realização de momentos performativos de forma mais frequente do que o usual na motivação para o estudo individual do instrumento num grupo de alunos específico. Seguindo os pressupostos enunciados por Susan Hallam de que o fenómeno motivacional está sujeito a uma interacção complexa entre as características do indivíduo e o ambiente envolvente (Hallam, 2002, p. 233) determinou-se como alvo desta investigação um grupo de alunos de uma mesma escola, região geográfica e demográfica e instrumento. Em seguida os alunos participantes foram divididos em dois grupos (grupo de controlo e grupo experimental) e foi realizada uma comparação entre eles.

³⁷ Informational feedback (Rigby, et al., 1992, p. 176).

A delineação do projecto iniciou-se, assim, com a definição de uma classe de instrumento – a flauta transversal – como amostra da investigação a realizar. A escolha específica de uma classe de flauta transversal, e não a de um outro instrumento, sobrepôs-se por questões de ordem profissional e académica, uma vez que a formação que realizo é profissionalizante na área da flauta transversal. O facto de ser usualmente uma classe com bastantes alunos, podendo por isso fornecer uma amostra mais relevante, e o facto da fase inicial de aprendizagem deste instrumento ser bastante complicada devido a dificuldades físicas relacionadas com o equilíbrio da flauta (Koppejan, Snijders, Kooiman, & Bemmels, 2006, p. 317) foram também factores que motivaram a realização da investigação. A selecção da escola de música onde aplicar o projecto impôs-se também por questões profissionais, tendo sido seleccionada a escola onde lecciono – Escola de Música do Orfeão de Leiria.

O passo seguinte foi a consideração acerca do número de momentos performativos a realizar e acerca da forma como os distribuir no tempo. Inicialmente foi proposta a realização de momentos performativos quinzenalmente, no entanto, esta hipótese foi deixada de lado pois considerou-se que a participação dos alunos envolvidos poderia diminuir ao longo do ano lectivo devido à elevada e constante exigência que seria solicitada aos mesmos. O facto de não ser possível incluir um horário curricular obrigatório para os alunos participantes poderia levar a desistências que por sua vez poderiam comprometer a investigação. Decidiu-se por isso reduzir o número de momentos performativos a realizar e aproximá-los mais a nível temporal, ficando determinado que se realizariam dois grupos de momentos performativos, cada um deles com três apresentações em público, num total de seis apresentações. Definiu-se ainda que todos os momentos performativos aconteceriam no segundo período lectivo, para poder incluir os novos alunos, uma vez que estes representam uma faixa etária importante para a investigação em curso. O desenho dos mesmos pretendeu conseguir uma valorização de actividade visando proporcionar a regulação da motivação através de *acções de manutenção* (Sansone & Thoman, 2006, p. 1701). Todos os momentos performativos foram gravados em vídeo para serem posteriormente avaliados por três observadores externos. Foram dadas indicações aos professores dos alunos para que oferecessem um *feedback informacional* aos alunos participantes do grupo experimental, entre cada apresentação pública de cada grupo de

momentos performativos, seguindo os pressupostos de Deci, Cascio e Krusel (E. L. Deci, et al., 1973, p. 8) e de Silvia, McCord e Gendolla (Silvia, et al., 2010, p. 364).

Foram ainda realizados questionários aos alunos participantes, antes e após a realização dos momentos performativos, pretendendo recolher informação sobre os seus níveis de motivação para o estudo do instrumento e sobre a sua percepção em relação à performance; realizadas avaliações das performances cumpridas pelos alunos; e realizadas avaliações das competências de cada aluno – efectuadas pelo professor do aluno – antes e depois da realização de todos os momentos performativos.

A análise dos dados recolhidos foi realizada estabelecendo uma relação entre a informação reunida antes do início da realização dos momentos performativos e a informação reunida após a conclusão dos mesmos, pretendendo averiguar a existência de alterações nos níveis de motivação dos alunos e pretendendo aprovar a hipótese proposta que afirma que a realização frequente de momentos performativos se apresenta como um elemento favorável ao aumento dos níveis de motivação intrínseca dos alunos para o estudo da flauta transversal.

Na segunda parte deste documento concretiza-se a realização prática da investigação proposta, apresentando a contextualização do projecto, a metodologia utilizada, a caracterização da amostra, e a construção dos questionários e fichas de avaliação.

Parte II

Parte II – Construção e aplicação do projecto

1. Contextualização

A aplicação prática deste projecto de investigação aconteceu no ano lectivo de 2010/2011, tendo como universo de estudo a população-alvo de alunos de instrumento – flauta transversal do ensino vocacional da música em Portugal. Atendendo a considerações recolhidas das várias teorias da motivação e da aprendizagem já analisadas na primeira parte deste trabalho, a amostra foi conseguida a partir da selecção de um conjunto de alunos pertencentes à classe de flauta transversal da Escola de Música do Orfeão de Leiria. A realização da investigação foi previamente aprovada e autorizada pela direcção pedagógica da escola, bem como pelos encarregados de educação dos alunos participantes. A instituição referida – Orfeão de Leiria³⁸ – situa-se na região centro de Portugal continental, no distrito e no concelho de Leiria, e foi seleccionada para a realização desta investigação pois oferece condições óptimas para a aplicação do projecto proposto. São elas a aceitação por parte da instituição para a aplicação do projecto, as condições materiais e humanas disponibilizadas, nomeadamente a nível dos espaços físicos existentes para a realização dos momentos performativos afectos à investigação, da disponibilidade dos seus docentes para a implementação da mesma, do número de alunos da classe de flauta aí existentes, da permissão obtida por parte dos encarregados de educação para a participação dos seus educandos na investigação, e da envolvente cultural que a cidade e a escola promovem. Para além destes factos a escola oferece-se como aplicativa e determinativa dos elementos e factos veiculados e estudados pelas diversas teorias e autores da literatura revista e seleccionada para esta investigação.

Leiria é uma região extremamente rica a nível cultural³⁹. Os vinte e quatro museus, as vinte e quatro galerias de arte e as catorze salas de espectáculos abertos à comunidade reflectem essa riqueza, proporcionando a realização de eventos, das artes visuais às artes

³⁸ A instituição do Orfeão de Leiria reúne a Escola de Música do Orfeão de Leiria e a Escola de Dança do Orfeão de Leiria.

³⁹ A informação apresentada neste capítulo foi retirada do sítio da internet do Portal de Turismo de Leiria-Fátima (Leiria-Fátima, 2011).

performativas ao longo de todo o ano. O Festival Música em Leiria, o Festival Dança em Leiria, os Concertos para Bebés, o Festival Internacional de Guitarra de Leiria, o Estágio Internacional de Orquestra de Região de Leiria-Fátima, o Festival de Jazz da Alta-Estremadura, o Acaso – Festival de Teatro, o Castelo D’Actores, a Praça Viva e o Castelo de Sons são alguns exemplos da qualidade cultural que se vive na cidade e na região.

A cultura filarmónica está também em relevo na região. Dividindo-se em vinte e nove freguesias, o concelho de Leiria conta actualmente com quinze Associações Filarmónicas que têm um papel importante na divulgação da importância da música e da aprendizagem de um instrumento musical. As escolas de música existentes em cada uma destas quinze associações são o ponto de partida na aprendizagem de muitas crianças que ingressam depois no ensino oficial da música. Os protocolos existentes entre as bandas filarmónicas e as escolas de ensino oficial da música da região facilitam e proporcionam a formação a muitos jovens que pretendem aumentar os seus conhecimentos em música. Esta realidade é mais evidente em instrumentos de sopro e percussão por serem os mais comumente utilizados nas bandas filarmónicas. Os factos apresentados potenciam o descrito por Hallam (Hallam, 2002, pp. 235-237) sendo relevantes na escolha desta região, distrito, concelho e escola para a aplicação prática deste projecto.

1.1. Escola de Música do Orfeão de Leiria

A origem desta escola teve início numa cidade com tradição coral centenária⁴⁰ (Leiria, 2008). Foi em Maio de 1946 que um grupo de jovens se reuniu para formar o Orfeão de Leiria primeiramente dirigido pelo maestro Rui Barral. Esta sociedade resistiu até hoje tendo por ela passado personalidades importantes na vida cultural da instituição do Orfeão de Leiria, da região e a nível nacional como José Pais de Almeida e Silva, Duarte Gravato, Frei Norberto Gomes, Francisco Bernardino dos Santos Carvalho, Júlio Fernandes, Joel Canhão, Guy Stoffel Fernandes, Agostinho Rodrigues, Rui de Matos, Jorge Matta, Paulo

⁴⁰ A informação apresentada neste capítulo apresenta o historial oficial da instituição presente no sítio da internet a ela referente (Leiria, 2008).

Existe uma versão diferente acerca da origem da instituição do Orfeão de Leiria, exposta por João Cabral na monografia *A Música em Leiria*. O autor afirma que o grupo que iniciou o novo orfeão, o de Leiria, era constituído por cinco jovens que se haviam separado do Orfeão dos Trabalhadores (Orfeão da FNAT) (Cabral, 1986, p. 67).

Lourenço, Mário Nascimento, Augusto Mesquita e Pedro Miguel. Tornou-se numa referência a nível cultural na região de Leiria como grupo coral mas também como instituição.

Inicialmente apenas com vozes masculinas, o Orfeão de Leiria atingiu nos anos cinquenta grande plenitude no contexto nacional através de gravações semanais com transmissão directa para a Emissora Nacional. Posteriormente, e com a necessidade de novas vozes, foi criado, em 1986, o Coro Misto. Em 1988, a profissionalização da direcção Coral possibilitou a generalização da técnica vocal e dos conhecimentos em música, a escolha de um repertório mais erudito e, conseqüentemente, uma melhoria na qualidade interpretativa. Em 1993 a instituição do Orfeão de Leiria deu o seu contributo no relançamento da Associação de Coros Amadores do Centro. Actualmente a tradição coral do Orfeão de Leiria apresenta-se sob a forma de coro misto, coro de vozes masculinas, coro de vozes femininas, coro de câmara e coro juvenil.

Contudo, a prática cultural do Orfeão de Leiria não se resume nem à prática musical, nem à prática coral. A sua diversidade cultural estende-se em 1973 com a criação do Grupo de Teatro do Orfeão de Leiria (GTOL). Os cantares tradicionais e a pesquisa etnográfica incluem-se também na multiplicidade de actividades promovidas pela instituição que em 1977 cria a Escola de Bailado, inicialmente dirigida por Mercedes Stoffel. Actualmente a Escola de Dança do Orfeão de Leiria (oficializada em 1997) é dirigida pela professora Ana Manzoni e possui um Núcleo Coreográfico profissional – o TILT – com protocolo com a Câmara Municipal de Leiria e o Instituto Politécnico de Leiria.

A Escola de Música do Orfeão de Leiria é criada em 1982 com o incitamento de José Ferreira Neto, grande personalidade do Orfeão de Leiria. O crescimento da escola levou à sua oficialização pelo Ministério da Educação em 1990, tendo sido durante vários anos a única escola de música do distrito com ensino oficializado⁴¹.

⁴¹ Os objectivos defendidos pela direcção do Orfeão de Leiria eleita em 1983 – desenvolvimento do ensino artístico, criação de infra-estruturas e existência de uma manifestação cultural de referência – foram conseguidos com a ajuda de inúmeros amigos, professores e directores da instituição e influenciaram enormemente a realidade cívica e cultural da região.

Em 1999 nasce a Orquestra de Sopros da Escola de Música do Orfeão de Leiria sob a direcção do maestro e professor Alberto Roque, actualmente dirigida pelo professor Luís Casalinho. A Orquestra de Meios Violinos, o Grupo de Música Antiga, a Orquestra de Cordas, a Orquestra de Flautas, os Cursos de Verão, os Estágios Internacionais de Orquestra, o Projecto Zero-Cinco, o Concurso Jovens Talentos da EMOL, o Conservatório Sênior e o Café das Quintas são exemplos da expressão cultural e educacional que o Orfeão de Leiria, actualmente sob a direcção pedagógica das professoras Neuza Bettencourt e Sofia Rocha, promove na região⁴².

Nos últimos anos lectivos a Escola de Música do Orfeão de Leiria tem tido cerca de 600 alunos e mais de 50 docentes. A actual sede, inaugurada em 18 de Abril de 1997 por S. Exa. o Senhor Presidente da República Dr. Jorge Sampaio, conta com 23 salas de aula, três estúdios de dança e um auditório. O projecto educativo da escola incide no ensino pré-escolar e na formação profissional dos agentes educativos envolvidos, ministrando 23 cursos básicos e complementares: Acordeão, Canto, Clarinete, Contrabaixo de Cordas, Cravo, Fagote, Flauta de Bisel, Flauta Transversal, Formação Musical, Harpa, Oboé, Órgão, Percussão, Piano, Saxofone, Trombone, Trompa, Trompete, Tuba, Guitarra Clássica, Viola, Violino e Violoncelo.

A qualidade do trabalho pedagógico da Escola de Música do Orfeão de Leiria é reconhecida nacionalmente através da quantidade de alunos e ex-alunos admitidos no ensino superior nacional e estrangeiro e com *curricula* e percursos artísticos notáveis.

1.2. A classe de flauta transversal da Escola de Música do Orfeão de Leiria

A classe de flauta transversal iniciou-se na Escola de Música do Orfeão de Leiria no ano lectivo de 1991/1992, em simultâneo com a oficialização da escola. A orientação da classe esteve inicialmente a cargo do professor Luís Manuel Xavier. Em 1994/1995 o professor

⁴² A edição de um CD (Branco, 2004) dirigido pelo professor Joaquim Branco e intitulado “Orfeão no seu melhor” foi levada a cabo em 2003 e 2004, englobando alunos, coros e orquestras da escola. O Festival Música em Leiria, iniciado em 1983, é talvez a maior e mais antiga realização cultural regular no centro do país. A direcção artística é do Dr. Miguel Sobral Cid – Director Adjunto do Serviço de Música da Fundação Calouste Gulbenkian.

João Pedro Fonseca assume a função de docente de flauta transversal na escola, função essa que ainda hoje desempenha.

Com o crescimento da escola e o aumento do número de alunos a classe de flauta transversal foi também crescendo, recebendo alunos de toda a região. Foram vários os alunos que concluíram o curso complementar na classe do professor João Pedro Fonseca. Os registos contam dez que completaram o 8º grau, tendo cinco deles prosseguido os estudos a nível superior não só em Portugal – Academia Nacional Superior de Orquestra, Escola Superior de Música de Lisboa e Universidade de Aveiro – como também no estrangeiro – Guildhall School of Music & Drama.

Em 2002/2003 a professora Neuza Bettencourt iniciou a função de docente de forma a responder ao crescente número de interessados em frequentar a classe, e em 2010/2011 a professora Margarida Neves aumentou para três o número de professores de flauta transversal da instituição.

No presente ano lectivo – 2010/2011 – a classe de flauta transversal engloba trinta e sete alunos. A média de idades da classe é de 12,4, distribuindo-se por género em vinte e oito alunos do sexo feminino e nove alunos do sexo masculino. O número de alunos por regime é de três na Iniciação, doze no Supletivo e vinte e dois no Articulado. A distribuição de alunos por graus apresenta-se com um aluno na Iniciação II, dois alunos na Iniciação III, onze alunos no 1º grau, seis alunos no 2º grau, quatro alunos no 3º grau, três alunos no 4º grau, seis alunos no 5º grau, um aluno no 6º grau e três alunos no 7º grau.

O gráfico 1 apresenta a percentagem de alunos por género, denunciando uma maior percentagem de alunos do sexo feminino⁴³. O gráfico 2 expõe a percentagem de alunos por regime e revela a maioritária inscrição de alunos no regime Articulado. No gráfico 3 é disposta a distribuição de alunos por grau evidenciando um pico no número de alunos no 1º grau.

⁴³ Harrison realizou vários estudos sobre a escolha estereotipada, por género, de um instrumento musical. Os resultados apresentam que a flauta é considerada o instrumento mais feminino (Eros, 2008, p. 4).

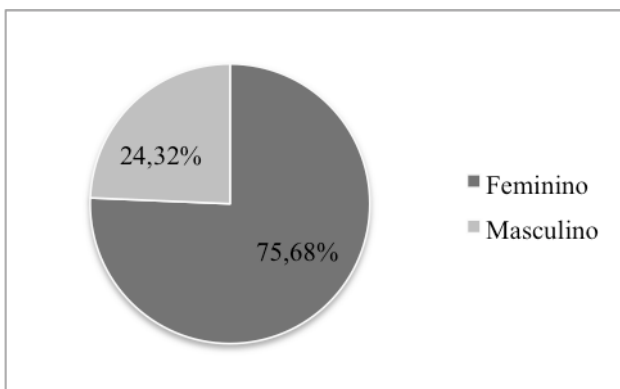


Gráfico 1 – Percentagem de alunos de flauta por género.

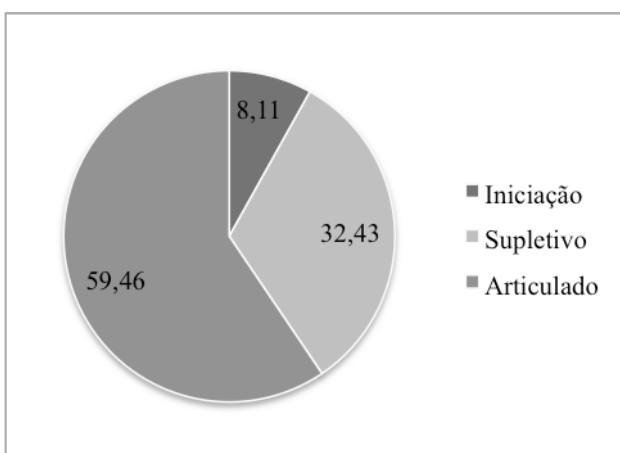


Gráfico 2 – Percentagem de aluno de flauta por regime.

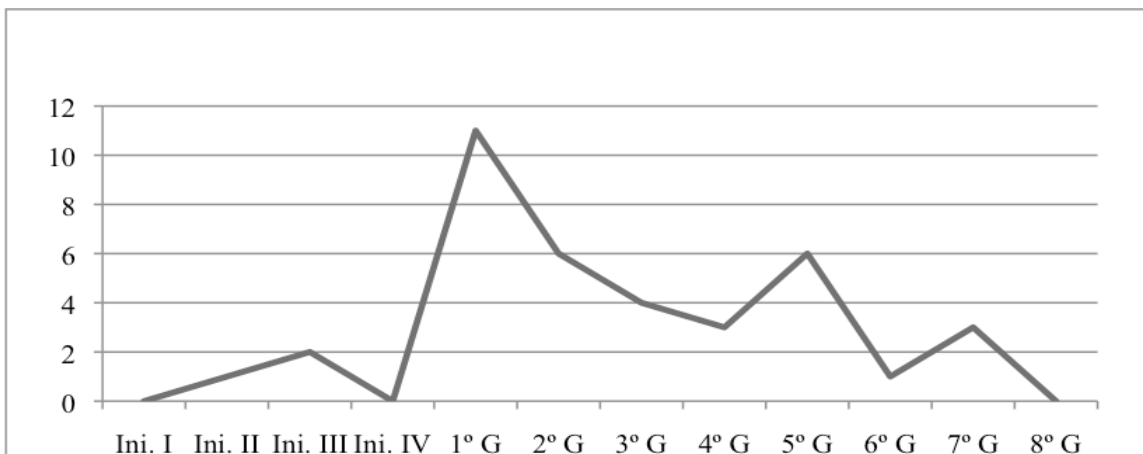


Gráfico 3 – Número de alunos de flauta por grau.

A actual classe de flauta da Escola de Música do Orfeão de Leiria apresenta-se assim bastante heterogénea, com alunos em quase todos os níveis de ensino e com idades entre os 7 e os 27 anos. Esta diversidade, combinada com a existência de alguma homogeneidade

associada ao nível de 1º grau, possibilita a existência de uma amostra fidedigna e que estabeleça uma analogia com a realidade das escolas do ensino vocacional da música em Portugal. Paralelamente, esta classe de flauta apresenta um conjunto de características concordantes com estudos realizados por diversos autores de referência, como Asmus e Hallam, relativas ao maior abandono escolar entre os doze e os catorze anos de idade (Asmus, 1986, p. 275). No gráfico 3 verifica-se exactamente um decréscimo no número de alunos do 1º para o 4º grau, níveis correspondentes às idades mencionadas.

2. Construção do projecto

A construção deste projecto foi sendo delineada em paralelo com a pesquisa e revisão bibliográfica realizadas sobre a área do conhecimento definida como tema. A discussão da proposta provisória inicial foi também fundamental para o aperfeiçoamento da mesma ao nível do método utilizado, e da elaboração de questionários e fichas de avaliação. Nos subcapítulos seguintes serão descritos e fundamentados os elementos práticos que constroem este projecto de investigação. Serão expostos a metodologia e os procedimentos conducentes ao recrutamento e caracterização da amostra e à construção dos questionários e das fichas de avaliação do aluno participante. A apresentação e análise dos dados recolhidos será feita posteriormente bem como a discussão dos resultados.

2.1. Metodologia

O objectivo primário desta investigação é compreender o impacto da realização de momentos performativos frequentes na motivação para o estudo do instrumento dos alunos do ensino vocacional da música. Este impacto poderá ser negativo, diminuindo a motivação dos alunos para o estudo, ou positivo, aumentando a sua motivação. A comparação será um elemento essencial por ser uma ferramenta eficaz no delineamento de conclusões (Sapsford & Jupp, 1996, p. 13). Serão realizadas comparações entre os dados recolhidos no início e os dados recolhidos no final da investigação prática e entre dois grupos determinados a partir da amostra seleccionada. Trata-se, deste modo, de um estudo ecológico, pois será realizado com um grupo de alunos; longitudinal, permitindo medir alterações entre o início e o final da investigação; quasi-experimental, por ser comparativo e não incluir o aleatório; e analítico, pois descreve e estabelece relações entre variáveis (Robson, 1993).

Assim, estabelecer-se-ão dois grupos de alunos para a concretização da investigação: o grupo de controlo, que fornecerá dados para posteriormente estabelecer comparações; e o grupo experimental, que experimentará a metodologia proposta, ou seja, realizará momentos performativos de forma mais frequente que o grupo de controlo. Será realizada uma comparação entre os dados recolhidos do grupo de controlo, que permanecerá com o sistema já existente na escola, ou seja, realiza um número reduzido de momentos performativos (audições) por período – um ou dois – e, os dados recolhidos do grupo experimental, que realizará um maior número de audições. Esta comparação permitirá

compreender se a realização de momentos performativos frequentes exerce influência em aspectos motivacionais e evolutivos a nível de aquisição de competências nos alunos de flauta transversal.

Cada performance de cada aluno será gravada em formato vídeo e posteriormente avaliada, a nível cognitivo e de atitudes demonstradas, por um conjunto de três observadores externos. Intenta-se avaliar a evolução dos alunos de ambos os grupos ao longo da realização dos momentos performativos.

Precedendo a realização dos momentos performativos frequentes será realizada, pelo professor de cada aluno participante, uma avaliação das competências cognitivas e atitudes demonstradas pelo aluno incidindo em critérios específicos da aquisição de conhecimentos, competências performativas, hábitos de estudo e responsabilidade reveladoras de atitudes e práticas salientadas pelas diversas teorias da aprendizagem, nomeadamente a *Teoria da Auto-Eficácia*, a *Teoria de Fluxo*, a *Teoria de Realização do Objectivo*, a *Teoria da Expectativa-valorização*, a *Teoria das Atribuições* ou a *Teoria da Auto-determinação*. Esta avaliação acontecerá da mesma forma no final da realização de todos os momentos performativos, possibilitando uma comparação entre o início e o final da investigação e entre o grupo de controlo e o grupo experimental.

Do mesmo modo, serão preenchidos questionários pelos alunos participantes, pretendendo recolher informação sobre os seus níveis de motivação para o estudo do instrumento e sobre a sua perspectiva em relação à performance, no início e no final da investigação. Serão também estabelecidas comparações entre os momentos inicial e final e entre os dois grupos participantes.

Pretende-se com a análise de todos os dados recolhidos poder compreender eventuais diferenças entre a motivação dos alunos inseridos no sistema de apresentação pública usualmente utilizado nas escolas (realizar apenas uma ou duas audições por período lectivo) – grupo de controlo – e a motivação dos alunos do grupo experimental, que realizarão um número superior de momentos performativos. Será ainda possível observar a evolução dos alunos a nível de aquisição de competências técnicas e performativas, e, do mesmo modo, estabelecer comparações entre o grupo de controlo e o grupo experimental.

2.2. Os momentos performativos

Inicialmente, foi pensado realizar os momentos performativos com uma periodicidade quinzenal ao longo de todo o ano lectivo, mas a proposta foi declinada devido à maior possibilidade de ocorrerem desistências ao longo da investigação, e que poderiam comprometer a mesma. Posteriormente, decidiu-se reunir todos os momentos performativos no 2º período lectivo, que no presente ano de 2011 decorreu de 3 de Janeiro a 8 de Abril. Esta proposta permitia a inclusão de alunos que estivessem, no ano lectivo de 2010/2011, a frequentar a classe de flauta pela primeira vez⁴⁴ pois representam uma faixa etária importante para a investigação e significativa a nível de número.

Definido o período temporal em que se incluiria a realização de todas as apresentações públicas, apresentou-se à direcção pedagógica da escola a proposta de realização de três grupos de momentos performativos, a realizar respectivamente em Fevereiro, Março e Abril. O grupo experimental realizaria três performances por cada grupo de momentos performativos, num total de nove. O grupo de controlo realizaria uma performance em cada grupo de momentos performativos, num total de três. Esta proposta não foi aprovada pela direcção pedagógica devido ao elevado⁴⁵ número de actividades já dinamizadas pela escola, e onde os alunos participantes na investigação poderiam querer estar presentes. O também elevado número de actividades no âmbito da disciplina de flauta transversal foi outra das razões para a não aprovação da proposta inicial.

Decidiu-se, assim, e sem prejuízo para a investigação, reduzir o número audições a realizar, colocando os momentos performativos nos meses de Fevereiro e Abril. Desta forma o grupo de controlo realizaria um momento performativo em Fevereiro e um

⁴⁴ Uma vez que esta investigação inclui uma avaliação inicial por parte do professor do aluno e um questionário ao aluno que pretende averiguar os seus hábitos de estudo e opinião sobre a performance, o iniciar do projecto no 1º período lectivo deixaria de fora este grupo de alunos.

⁴⁵ A Escola de Música do Orfeão de Leiria organiza e recebe inúmeras actividades ao longo de todo o ano lectivo, direccionadas a toda a comunidade escolar. A média apresenta-se em duzentas actividades anuais, tendo sido realizadas no ao lectivo de 2008/2009 cento e noventa e sete actividades e no ano lectivo de 2009/2010 duzentas e cinco actividades. Esta dinamização organizada pela escola dificulta a realização de actividades extraordinárias ao plano predefinido, não só pela difícil conciliação de espaços físicos como também pela disponibilidade reduzida de recursos humanos.

momento performativo em Abril, e o grupo experimental realizaria três momentos performativos em Fevereiro e três momentos performativos em Abril. O grupo de controlo permanece assim com o sistema usualmente utilizado na escola, ou seja, com a realização de dois momentos performativos por período, e o grupo experimental realizará um número superior de audições, apresentando-se em público seis vezes ao longo do 2º período lectivo. Definiu-se ainda que os alunos do grupo experimental apresentariam o mesmo repertório em cada grupo de momentos performativos – um repertório em Fevereiro e um repertório diferente em Abril – de forma a permitir um *feedback informacional* por parte dos seus professores, e possibilitar algum melhoramento de uma audição para a seguinte.

As datas foram posteriormente determinadas, ficando fixados os dias 7, 12 e 16 de Fevereiro para o primeiro grupo de momentos performativos, e 5, 9 e 11 de Abril para o segundo grupo de momentos performativos. As datas propostas inicialmente para os alunos do grupo de controlo e para os alunos do grupo experimental apresentam-se na tabela 1. No dia 7 de Fevereiro realizar-se-ia uma audição geral, com todos os alunos participantes. Nos dias 12 e 16 realizar-se-iam duas audições onde participariam apenas os alunos do grupo experimental. Em Abril o sistema seria realizado da mesma forma, como apresentado na tabela 1.

Data		Local	Hora	Participantes
7 Fev 2011	segunda-feira	Auditório	20h00	G. Controlo + G. Experimental
12 Fev 2011	sábado	Sala 301	15h00	G. Experimental
16 Fev 2011	quarta-feira	Auditório	20h15	G. Experimental
5 Abr 2011	terça-feira	Sala 301	20h30	G. Controlo + G. Experimental
9 Abr 2011	sábado	Auditório	15h00	G. Experimental
11 Abr 2011	segunda-feira	Auditório	18h00	G. Experimental

Tabela 1 – Datas do momentos performativos.

No entanto, devido à indisponibilidade de alguns alunos do grupo de controlo para participarem nas audições de 7 de Fevereiro e de 5 de Abril, definiu-se que os alunos desse mesmo grupo poderiam apresentar-se em qualquer data de Fevereiro e em qualquer data de Abril e os alunos do grupo experimental apresentar-se-iam idealmente em todas as datas definidas.

2.3. Recrutamento

O recrutamento dos alunos que compõem a amostra para este projecto partiu da selecção de alunos das classes de flauta transversal dos três professores da Escola de Música do Orfeão de Leiria. Cada professor seleccionou um número de alunos interessados em participar na investigação e distribuiu-os pelo grupo de controlo e pelo grupo experimental, conforme a disponibilidade e as características individuais que cada aluno evidencia a nível motivacional e de aquisição de competências. Foi possível desta forma construir grupos homogéneos a nível de competências técnico-performativas, expressivas e motivacionais.

Por imperativos da investigação, optou-se por não revelar a identidade dos alunos participantes. Este facto revelou-se fundamental para que os encarregados de educação autorizassem a inclusão dos seus educandos na investigação em curso. Serão apenas apresentados, quando necessário, números identificativos de forma a poder estabelecer comparações.

O recrutamento dos observadores externos (três elementos) para a realização da avaliação das performances de cada aluno participante iniciou-se com a definição de que dois dos elementos seriam da área de flauta transversal e um dos elementos seria da área de um outro instrumento de sopro. Pretendeu-se conciliar o conhecimento específico e experiência dos elementos da área da flauta transversal com o conhecimento geral e com a perspectiva externa à área da flauta transversal do observador externo da área de um outro instrumento de sopro. Foi, assim, seleccionado para terceiro observador externo um clarinetista. A avaliação das competências demonstradas nas performances dos alunos participantes obteve desta forma uma maior veracidade no contexto musical geral, não se condensando apenas na realidade da área da flauta transversal.

A sua identidade, tal como a dos alunos participantes, não será revelada. Os dados referentes à sua avaliação serão expostos e associados às letras – A, B e C – onde as letras A e B correspondem aos observadores da área de flauta transversal e a letra C corresponde ao observador da área de clarinete.

2.4. Caracterização da amostra

A amostra recrutada engloba 23 alunos de flauta transversal, dos quais 13 formam o grupo de controlo e 10 formam o grupo experimental. O grupo de controlo apresenta uma média de idades de 12,07, e é constituído por 12 elementos do sexo feminino e 1 elemento do sexo masculino. A distribuição por regime é de 4 elementos na Iniciação, 6 elementos no Articulado e 3 elementos no Supletivo. A divisão por graus é de 1 elemento na Iniciação II, 3 elementos na Iniciação III, 4 elementos no 1º grau, 3 elementos no 2º grau, 1 elemento no 5º grau e 1 elemento no 7º grau.

O grupo experimental expõe uma média de idades de 11,8, sendo constituído por 8 elementos do sexo feminino e 2 elementos do sexo masculino. Os regimes distribuem-se em 9 Articulados e 1 Supletivo e a divisão por graus é de 5 elementos no 1º grau, 1 elemento no 3º grau, 1 elemento no 4º grau, 2 elementos no 5º grau e 1 elemento no 7º grau.

Os gráficos seguintes estabelecem uma comparação entre os dois grupos. Observamos no Gráfico 4 a homogeneidade na média de idades dos dois grupos, existindo apenas uma diferença não significativa de 0,2 entre o grupo de controlo e o grupo experimental. No Gráfico 5 é apresentada a distribuição de alunos por género e por grupo revelando igualmente uma homogeneidade entre o grupo de controlo e o grupo experimental. O Gráfico 6 expõe um maior número de alunos participantes inscritos no regime articulado em ambos os grupos e o Gráfico 7 apresenta um pico no número de alunos do 1º grau também em ambos os grupos.

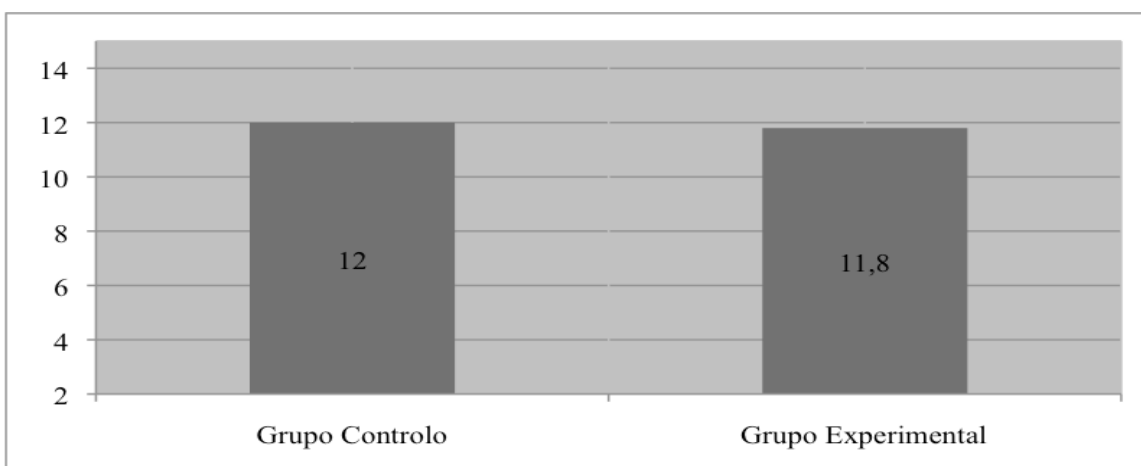


Gráfico 4 – Média de idades por grupo.

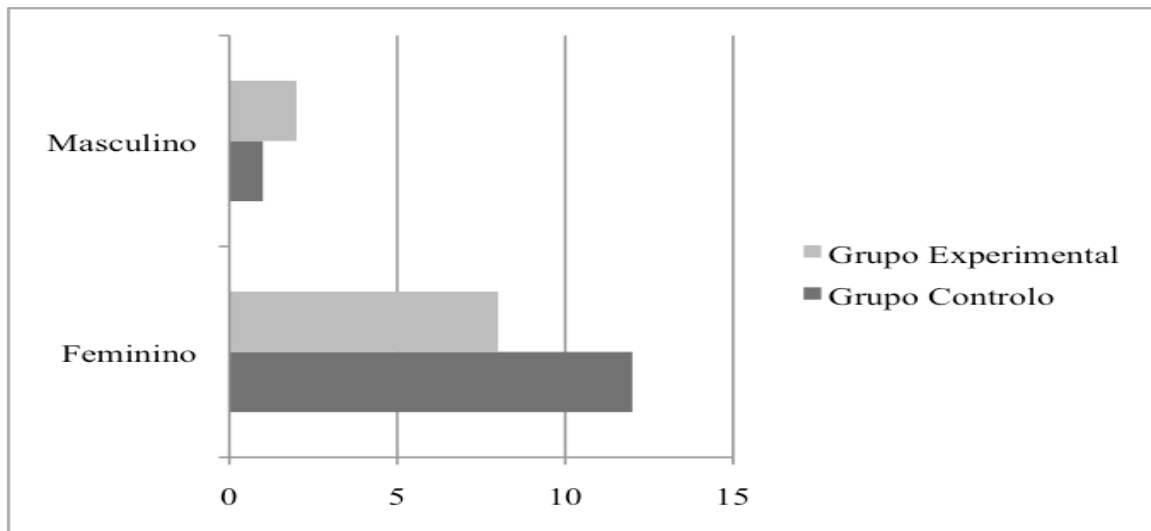


Gráfico 5 – Número de alunos por género por grupo.

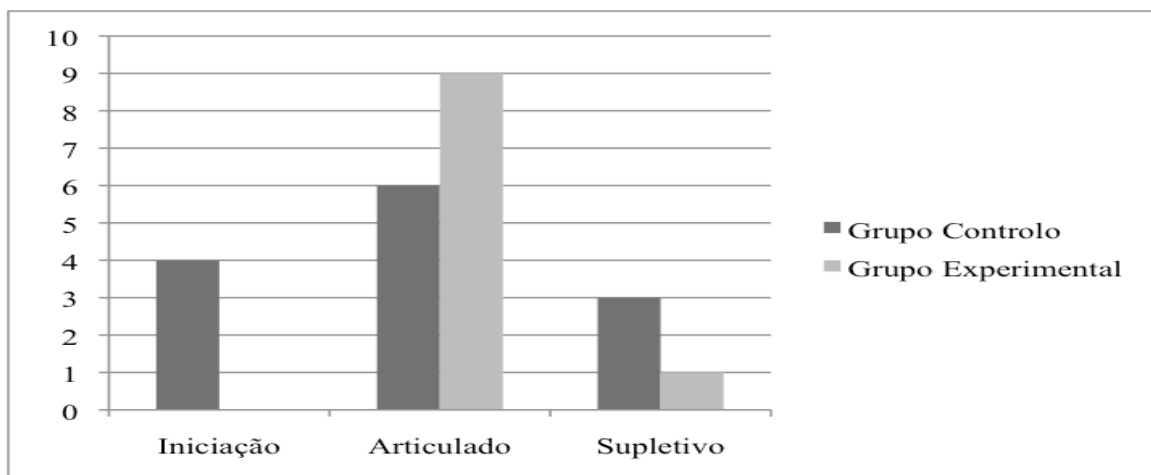


Gráfico 6 – Número de alunos por regime por grupo.

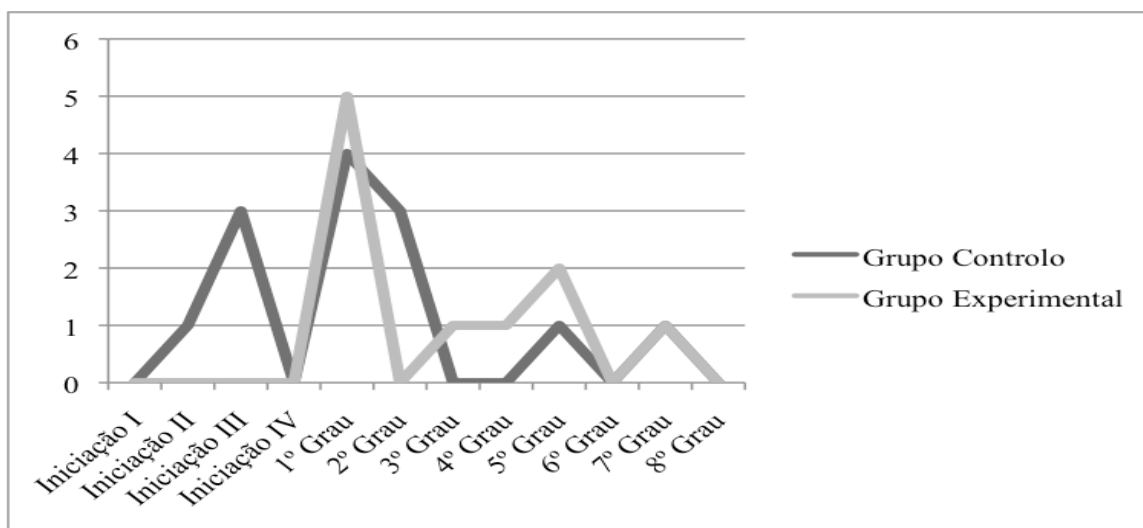


Gráfico 7 – Número de alunos por grau por grupo.

Observa-se assim uma amostra com dois grupos que apresentam homogeneidade no seu conjunto. As pequenas diferenças existentes entre o grupo de controlo e o grupo experimental não podem ser consideradas significativas, não comprometendo a exequibilidade da investigação. Esta amostra considera-se assim viável para a realização de um estudo científico rigoroso, de acordo com Roger Sapsford e Victor Jupp que afirmam que o sistema comparativo entre um grupo de controlo e um grupo experimental utilizado em muitas investigações realizadas é apenas válido quando os dois grupos envolvidos são semelhantes antes da realização da investigação (Sapsford & Jupp, 1996, p. 15).

2.5. Construção das ferramentas para a recolha de dados

Nesta investigação optou-se por utilizar três ferramentas de obtenção de dados: o questionário, realizado no início e no final da investigação prática; a avaliação por parte dos professores dos alunos, realizada também no início e no final da investigação; e a avaliação do desempenho dos alunos nos momentos performativos, realizada ao longo da referida investigação. A recolha de dados realizou-se assim com um questionário aplicado a todos os alunos participantes num primeiro momento e com um segundo questionário, apresentando diferenças entre o grupo de controlo e o grupo experimental, aplicado no final da investigação. Através da avaliação dos alunos participantes pelo seu professor foi recolhida informação adicional, assim como através da avaliação das performances dos alunos participantes por um júri de três elementos. Esta recolha foi também realizada no

início da investigação prática – antes da realização dos grupos de momentos performativos propostos – e após a conclusão da investigação prática – após o término da realização dos grupos de momentos performativos propostos – de forma a poder estabelecer uma relação entre os dados iniciais e os dados finais e entre o grupo de controlo e o grupo experimental.

2.5.1. Questionários

A elaboração dos questionários teve como objectivos a recolha de informação auto-avaliativa acerca da motivação inicial de cada aluno para o estudo da flauta transversal, acerca de aspectos relacionados com a performance ou apresentação pública, e acerca da motivação para o estudo dos dois grupos de alunos participantes. No início da investigação prática todos os alunos participantes preencheram o questionário 1 (Anexo B). No final da investigação prática os alunos do grupo de controlo preencheram o questionário 2 – grupo de controlo (Anexo C) e os alunos do grupo experimental preencheram o questionário 2 – grupo experimental (Anexo D). As diferenças entre os três questionários devem-se ao facto de ser desnecessário a repetição de questões relacionadas com a motivação inicial para a aprendizagem do instrumento e à necessidade de incluir novas questões relacionadas com os grupos de momentos performativos frequentes realizados. Retiraram-se assim as questões “Porque começaste a estudar música?”, “Porque escolheste a flauta transversal para ser o teu instrumento?”, “Estudar música para ti é:”, “Onde costumás tocar em público?” “Gostas mais de tocar a solo ou em conjunto?”, “Fazes parte de algum agrupamento instrumental na escola de música?” “Fazes parte de algum agrupamento instrumental fora da escola de música?”, “Onde costumás estudar flauta?”, “Gostas de ouvir música?”, “Que género de música gostas de ouvir?”, “Costumas ouvir música com flauta transversal?” e “Se respondeste ‘sim’ à questão anterior, qual o género e a formação da música com flauta transversal que costumás ouvir?” e incluíram-se no questionário 2 – grupo experimental as questões “Gostaste de tocar nas audições em que participaste?”, “Sentiste-te melhor a tocar na primeira audição de cada grupo de audições ou nas seguintes?”, “Conseguiste melhorar a tua performance da primeira para a última audição de cada grupo de audições?”, “Se sim, em que aspectos?”, “Porque pensas que melhoraste?” e “A tua motivação para estudar flauta modificou-se desde o início desta investigação?”. No questionário 2 – grupo de controlo incluiu-se apenas esta última questão.

A estrutura utilizada foi semelhante nos três questionários construídos. A página inicial realiza uma apresentação da investigação em curso e expõe a importância da veracidade das respostas. Informa ainda que o questionário é de carácter não-avaliativo e que todos os dados recolhidos são para utilização exclusiva na investigação referida. Os grupos de questões seleccionadas são apresentados em seguida e no final é realizado um agradecimento pela participação do aluno (Romo, 1998, p. 70).

Na preparação do questionário 1 começou-se por estabelecer que existiriam quatro grupos de questões. O primeiro grupo seria relativo à identificação do aluno participante⁴⁶, o segundo grupo relativo à motivação inicial do aluno para o instrumento, o terceiro grupo relativo à percepção do aluno em relação à sua performance, e o quarto grupo relativo à motivação para o estudo ou prática do instrumento. A elaboração das questões foi realizada de forma a que estas pudessem ser compreendidas por todos os alunos participantes apresentando-se por isso numa linguagem simples (Wilson, 1996, p. 104). Na sua maioria as questões utilizadas são a nível formal fechadas, performadas e directas (Deshaies, 1992, p. 306), havendo no entanto algumas questões com possibilidade de resposta aberta.

No primeiro grupo de questões – Identificação do aluno – são inquiridos a idade, o número de meses ou anos desde que iniciou a prática da flauta transversal, o grau em que o aluno está inscrito e o regime que o aluno frequenta. Pretende-se poder estabelecer relações entre as respostas recolhidas neste grupo de questões e as respostas recolhidas nos restantes grupos de questões. O segundo grupo de questões – Motivação inicial – pretendeu recolher informações sobre o que levou cada aluno a iniciar o estudo da flauta transversal para, mais uma vez, poder estabelecer relações entre as respostas recolhidas neste grupo de questões e os restantes grupos de questões. Compreender porque o aluno começou a estudar música, porque escolheu a flauta transversal, e a forma como encara a actividade revela-se essencial para conhecer os níveis e o tipo de motivação do aluno. Assim, a questão “Porque começaste a estudar música?” apresenta duas respostas que sugerem uma motivação extrínseca, uma resposta que sugere uma motivação intrínseca, e uma resposta

⁴⁶ Apesar de todos os questionários serem anónimos, decidiu-se incluir um grupo de questões relativas à identificação do aluno (idade, há quanto tempo estuda flauta, grau e regime) de forma a obter mais informações para a análise de dados.

aberta. Com este segundo grupo de questões pretendeu-se avaliar a perspectiva do aluno em relação à prática do instrumento de forma a poder realizar associações entre as características motivacionais do mesmo e os seus padrões de estudo. De acordo com vários autores compreender o tipo de motivação dos alunos é essencial para melhor dirigir o seu processo de aprendizagem e para promover, se necessário, estratégias que desenvolvam a auto-determinação e o auto-controlo (Maehr, et al., 2002; Rigby, et al., 1992).

No terceiro grupo de questões – Performance – o objectivo foi a recolha de dados relativos à atitude de cada aluno participante em relação à performance. Foram expostas questões relacionadas com a ansiedade na performance, com a auto-percepção após a performance, com o gostar ou não de tocar para um público, e com o público preferido. Este grupo de questões foi também exposto no questionário 2 de forma a poder observar eventuais alterações nas respostas dos alunos participantes. Pretendeu-se assim compreender a postura dos alunos quando confrontados com uma performance pública antes e depois da investigação prática, de forma a poder perceber se a realização frequente de momentos performativos pode auxiliar nas estratégias apresentadas por O'Neill e McPherson e por Maehr, Pintrich e Linnebrink para o aumento da motivação intrínseca, nomeadamente assegurar que os níveis de nervosismo na performance não são demasiado altos e promover o auto-controlo dos alunos no seu processo de aprendizagem (Maehr, et al., 2002; O'Neill & McPherson, 2002). O quarto e último grupo de questões – Motivação – pretendeu compreender os hábitos de estudo dos alunos participantes e medir as diferenças entre o tempo de estudo em alturas de audições ou provas de passagem e o tempo de estudo sem ser em alturas de audições ou provas de passagem. Tal como o grupo de questões anterior, este último grupo de questões foi também incluído no questionário 2 para da mesma forma poder observar eventuais alterações nos hábitos de estudo dos alunos após a realização de momentos performativos frequentes. Segundo Mitchell, a performance pública é uma ferramenta útil no aumento da motivação extrínseca dos alunos para o estudo do instrumento (Mitchell, 2010). Pretende-se com a recolha de informação acerca do tempo de estudo dos alunos em alturas de audições ou sem ser em alturas de audições confirmar a proposta de Mitchell e avaliar possíveis alterações nos padrões de estudo dos alunos entre o início e o final da investigação.

Todas as questões propostas foram submetidas a um teste piloto por um grupo de oito alunos não participantes no estudo, e foram realizadas pequenas alterações para tornar o questionário acessível a todos os alunos participantes⁴⁷.

Na elaboração do questionário 2 decidiu-se distinguir o documento do grupo de controlo e do grupo experimental uma vez que para os alunos participantes do grupo experimental seriam incluídas questões relacionadas com a participação frequente em momentos performativos. Desta forma, o questionário 2 – grupo de controlo manteve as questões relacionadas com a identificação do aluno, com a performance, e com a motivação, tendo sido acrescentada neste último grupo a questão “A tua motivação para estudar flauta modificou-se desde o início desta investigação?”. O questionário 2 – grupo experimental manteve também o primeiro grupo de questões e o grupo de questões relacionadas com a performance, tendo sido acrescentadas neste grupo as questões “Gostaste de tocar nas audições em que participaste?”, “Sentiste-te melhor a tocar na primeira audição de cada grupo de audições ou nas seguintes?”, “Conseguiste melhorar a tua performance da primeira para a última audição de cada grupo de audições? Se, sim, em que aspectos? Porque pensas que melhoraste?”, de forma a recolher informação que ilustre as atribuições realizadas pelos alunos em relação ao sucesso na performance. De acordo com a *Teoria das Atribuições* a associação do trabalho realizado ao sucesso nas tarefas realizadas promove a motivação intrínseca e a persistência perante dificuldades, essencial para a aprendizagem de um instrumento musical (Asmus, 1986; Hallam, 2002). Pretende-se com as questões seleccionadas compreender as atribuições realizadas pelos alunos e associá-las aos níveis de motivação apresentados. O último grupo de questões foi também mantido e acrescentada a questão “A tua motivação para estudar flauta modificou-se desde o início desta investigação?”.

A aplicação dos questionários foi realizada durante as aulas de flauta dos alunos participantes. Aos professores foi dada a indicação para se necessário auxiliar os alunos no preenchimento dos mesmos não interferindo nunca nas respostas dadas.

⁴⁷ A amostra utilizada nesta investigação engloba alunos dos 7 aos 28 anos de idade. Na pilotagem do questionário o termo “frequência” não foi facilmente compreendido por todos os alunos e foi por isso substituído pelo termo “regularidade” na questão “Com que frequência estudas flauta normalmente?”.

2.5.2. Ficha de avaliação do aluno

A avaliação dos alunos participantes foi também umas das formas seleccionadas para estabelecer a comparação entre o início e o final da investigação prática, e entre o grupo de controlo e o grupo experimental. Esta avaliação foi realizada pelo professor de cada aluno antes e após a participação nos dois grupos de momentos performativos propostos.

A construção da ficha de avaliação do aluno dividiu-se em dois domínios da avaliação – cognitivo e atitudes e valores – e em vários critérios gerais e específicos englobados nos referidos domínios. Foram atribuídos 75 valores percentuais ao domínio cognitivo e 25 valores percentuais ao domínio das atitudes e valores. No domínio cognitivo 50% distribuiu-se pelos critérios específicos da aquisição de conhecimentos – sentido rítmico, destreza técnica, competências de leitura, afinação, capacidade de controlo da emissão de ar, expressividade/musicalidade, memorização e postura – 13% distribuiu-se pelos critérios específicos das competências performativas – atitude perante a performance, concentração durante a performance, agilidade e segurança na execução durante a performance, postura durante a própria performance e postura durante a performance de outros – e 12% distribuiu-se pelos critérios específicos de hábitos de estudo – motivação para o estudo, regularidade do estudo e qualidade do estudo. No domínio de atitudes e valores os 25% foram distribuídos pelos critérios específicos relacionados com a responsabilidade – assiduidade e pontualidade, apresentação do material necessário à aula, interesse e empenho, autonomia e seriedade, cumprimento das tarefas propostas, preocupação e conservação do instrumento. A tabela 2 apresenta a distribuição de percentagens acima descrita.

A necessidade de avaliar o aluno no início e no final da investigação prática impôs-se pelo facto da motivação estar estreitamente relacionada com a aquisição de competências na aprendizagem em música (Rigby, et al., 1992, p. 172), quer sejam de carácter cognitivo, como as competências técnicas, de leitura, expressivas, performativas e de trabalho, quer sejam de carácter comportamental, como as atitudes e valores demonstrados.

Domínio da avaliação	Critérios Gerais	Critérios Específicos
Cognitivo (75%)	Aquisição de conhecimentos (50%)	Sentido rítmico. (6%)
		Destreza técnica. (7%)
		Competências de leitura.(6%)
		Afinação. (6%)
		Capacidade de controlo da emissão de ar. (6%)
		Expressividade/musicalidade. (7%)
		Memorização. (6%)
		Postura. (6%)
	Competências performativas (13%)	Atitude perante a performance.(3%)
		Concentração durante a performance. (3%)
		Agilidade e segurança na execução durante a performance. (3%)
		Postura durante a própria performance. (2%)
		Postura durante a performance de outros. (2%)
	Hábitos de estudo (12%)	Motivação para o estudo. (4%)
		Regularidade do estudo. (4%)
		Qualidade do estudo. (4%)
Atitudes e valores (25%)	Responsabilidade (25%)	Assiduidade e pontualidade. (4%)
		Apresentação do material necessário à aula. (4%)
		Interesse e empenho. (5%)
		Autonomia e seriedade. (4%)
		Cumprimento das tarefas propostas. (4%)
		Preocupação e conservação do instrumento. (4%)

Tabela 2 – Critérios de avaliação do aluno.

A atribuição de setenta e cinco valores percentuais ao domínio da cognição e vinte e cinco valores percentuais ao domínio das atitudes e valores encontra-se fundamentada em estudos de diversos teóricos que consideram os domínios rítmico, melódico, performativo e de audição como sendo os aspectos essenciais da aprendizagem em música, como Orff e Willems (Frazee & Kreuter, 1987; Willems, 1970). Os critérios específicos foram seleccionados a partir de um conjunto de conhecimentos que devem ser adquiridos ao longo do processo de aprendizagem do aluno, presentes nos objectivos do plano curricular de flauta transversal da escola.

O professor do aluno participante atribuiu uma nota na escala de 0 a 20 para cada critério específico e foi posteriormente realizado o cálculo que atribuiu uma nota final a cada aluno

participante. A escala seleccionada foi a mais comumente utilizada nas avaliações curriculares por ser uma escala com a qual os professores estão familiarizados.

2.5.3. Ficha de avaliação da performance

Cada momento performativo de cada aluno participante foi avaliado por três observadores externos. Tal como para a avaliação individual realizada pelo professor de cada aluno, foi elaborada uma ficha com os critérios de avaliação da performance – apresentados na tabela 3 – que se dividiram também em dois domínios: o domínio cognitivo e o domínio de atitude. Os valores percentuais atribuídos a cada um destes domínios foram de 85% para o primeiro e 15% para o segundo. Os elementos específicos a serem avaliados no domínio cognitivo foram as competências técnicas demonstradas (15%), as competências expressivas demonstradas (15%), a afinação (10%), a postura (15%), a concentração demonstrada (15%) e o controlo demonstrado (15%). Os elementos específicos do domínio da atitude a serem avaliados foram a atitude demonstrada imediatamente antes da performance (5%), a atitude demonstrada durante a performance (5%) e a atitude demonstrada imediatamente após a performance (5%).

A escolha dos elementos específicos e a distribuição percentual considerou a proposta de Blaisdell acerca da importância da técnica, do som, do fraseado e da postura em palco no processo de aprendizagem do aluno (Blaisdell, 1998).

Domínio da avaliação	Elemento a avaliar
Cognitivo (85%)	Competências técnicas demonstradas (15%)
	Competências expressivas demonstradas (15%)
	Afinação (10%)
	Postura (15%)
	Concentração demonstrada (15%)
	Controlo demonstrado (15%)
Atitude (15%)	Atitude demonstrada imediatamente antes da performance (5%)
	Atitude demonstrada durante a performance (5%)
	Atitude demonstrada imediatamente após a performance (5%)

Tabela 3 – Critérios de avaliação da performance.

A escala utilizada para a avaliação de cada elemento específico foi também a escala de 0 a 20. O cálculo da avaliação de cada observador para cada momento performativo foi realizado após a recolha de todas as avaliações e foi realizada a média das três avaliações

para cada momento performativo. Desta forma, cada apresentação pública de cada aluno obteve uma nota final na escala de 0 a 20.

Tal como a avaliação do aluno, a avaliação da performance revela-se necessária para a realização desta investigação, não só pelo facto da performance pública ser parte integrante das competências que é necessário adquirir no processo de aprendizagem de um instrumento musical e estar por isso directamente relacionada com as características motivacionais dos alunos, mas também por importar medir a evolução das competências performativas de cada participante e relacioná-las com os padrões de estudo apresentados.

Pretende-se ainda com a avaliação de cada performance verificar o impacto do retorno informacional positivo realizado pelos professores dos alunos após cada audição, averiguando assim a proposta de Deci, Cascio e Krusell de que um *feedback informacional* positivo promove a autonomia dos aluno e a consequente aumento da motivação (E. L. Deci, et al., 1973, p. 8).

Parte III

Parte III – Apresentação e análise de dados

A apresentação dos dados será realizada pormenorizadamente no Anexo E, no Anexo F3, e no Anexo F4, onde aparecerão a percentagem de respostas por pergunta em cada questionário, as avaliações de todos os critérios específicos de cada aluno participante, e as avaliações dos três observadores externos de todos os momentos performativos realizados. Nos sub-capítulos seguintes será feita uma apresentação genérica dos dados recolhidos por grupos e por momento de recolha (início ou final da investigação prática). Cada aluno participante está sempre associado a um número de 1 a 10 no grupo experimental e de 11 a 23 no grupo de controlo.

1. Questionários

Os resultados dos questionários serão expostos sempre em percentagem de respostas por questão, uma vez que o número de participantes difere do grupo de controlo para o grupo experimental. Primeiramente serão apresentadas questões seleccionadas e respectivas respostas do questionário 1, estabelecendo um paralelismo entre o grupo de controlo e o grupo experimental. De seguida serão apresentadas as questões e respectivas respostas do questionário 2 e será estabelecido um paralelismo entre as respostas a questões comuns ao questionário 2 – grupo de controlo e ao questionário 2 – grupo experimental. As respostas às questões existentes apenas no questionário 2 – grupo experimental serão expostas no seguimento. Por último, será realizada uma comparação entre as respostas do questionário 1 e as respostas do questionário 2 permitindo analisar eventuais diferenças entre o início e o final da investigação prática.

1.1. Questionário 1

Na primeira questão inserida no grupo relativo à motivação inicial – “Porque começaste a estudar música?” – verificou-se que no grupo de controlo 61,5% dos alunos responderam que começaram a estudar música por iniciativa própria, 38,5% responderam que o incentivo da família é que os levou a estudar música, 7,7% responderam que foi o incentivo de amigos e 7,7% deram outras razões para justificar a motivação inicial para o

estudo da música⁴⁸. No grupo experimental 60% dos alunos responderam que tiveram iniciativa própria para começar a estudar música, 20% responderam que foi por incentivo da família, e 30% responderam que foram outras razões que os levaram a começar a estudar música.

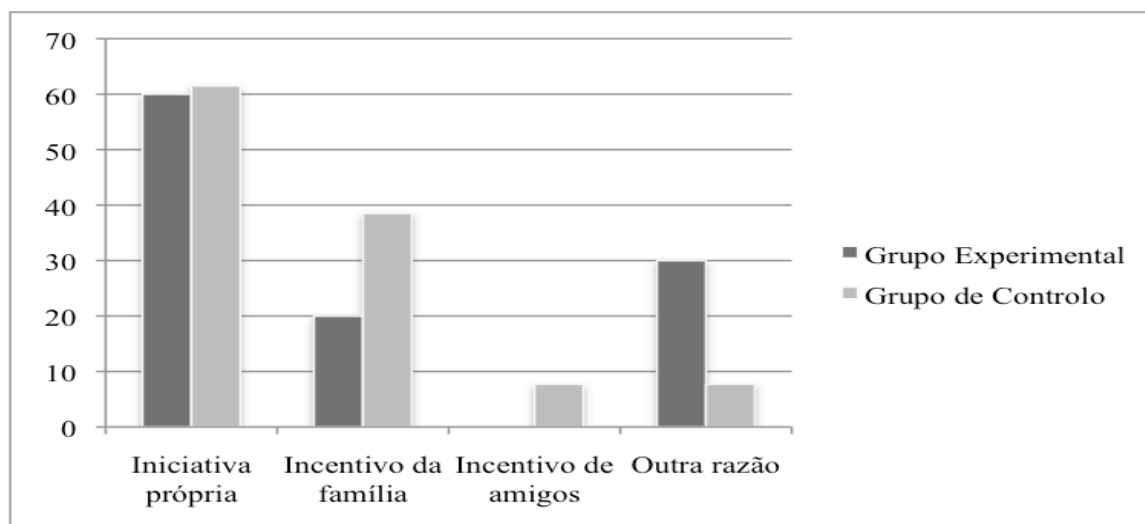


Gráfico 8 – Questionário 1, “Porque começaste a estudar música?”.

O gráfico 8 confronta as respostas do grupo de controlo com as respostas do grupo experimental. Podemos observar que a percentagem de alunos que responderam que começaram a estudar música por iniciativa própria é muito próxima nos dois grupos. No entanto a percentagem de alunos que responderam que começaram a estudar música por incentivo da família é bastante divergente, sendo superior no grupo de controlo. É também no grupo de controlo que há uma maior percentagem de alunos que responderam que começaram a estudar música por incentivo de amigos. A percentagem de alunos que responderam que foi outra razão que os levou a estudar música é superior no grupo experimental, tendo sido apresentadas respostas como “Porque tinha curiosidade” e “Por ter tido contacto com a música através do meu pai”. Estes dados revelam um paralelo entre os dois grupos no que respeita à motivação inicial para estudar música uma vez que, apesar de algumas diferenças verificadas nas outras respostas, o maior número de respostas nos dois grupos se observa na opção “Por iniciativa própria”.

⁴⁸ Nas questões onde existia a possibilidade de assinalar mais do que uma resposta a soma das percentagens pode ser superior a 100.

No gráfico 9 é apresentada a percentagem de respostas à questão “Porque escolheste a flauta transversal para ser o teu instrumento?”. Observamos algum equilíbrio na percentagem de respostas entre o grupo experimental e o grupo de controlo. No grupo experimental 70% dos alunos responderam que escolheram a flauta transversal por gostarem do som, 20% responderam que escolheram a flauta por gostarem do aspecto, 10% responderam por sugestão da família e 10% responderam que conheciam alguém que tocava flauta. No grupo de controlo 84,6% responderam que escolheram a flauta por gostarem do som, 23% responderam que escolheram a flauta por gostarem do aspecto e 38,5% responderam que escolheram a flauta porque conheciam alguém que tocava.

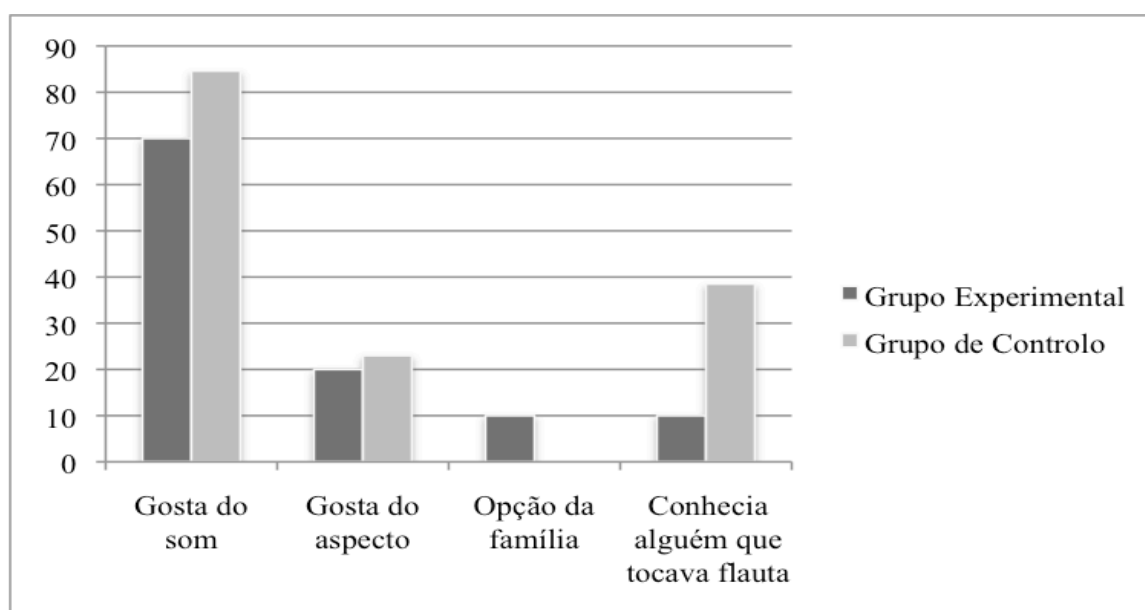


Gráfico 9 – Questionário 1, “Porque escolheste a flauta transversal para ser o teu instrumento?”.

Verifica-se também, nesta questão, homogeneidade entre o grupo de controlo e o grupo experimental. As respostas sugerem que a maioria dos alunos, tanto do grupo de controlo como do grupo experimental, apresenta interesse e valoriza a actividade, revelando uma motivação intrínseca para iniciar o estudo de música e para a escolha da flauta transversal como instrumento (Maehr, et al., 2002; Schiefele, 1991).

No gráfico 10, referente à questão “Estudar música para ti é:”, verifica-se bastante divergência entre os dois grupos de participantes. No grupo de controlo 7,7% responderam que estudar música era um passatempo, 38,5% responderam que era uma actividade mais séria e 53,8% responderam que música era uma possibilidade profissional. No grupo experimental 40% responderam que estudar música era um passatempo, 50% responderam

que era uma actividade mais séria e 10 % consideram que a música pode ser uma possibilidade profissional.

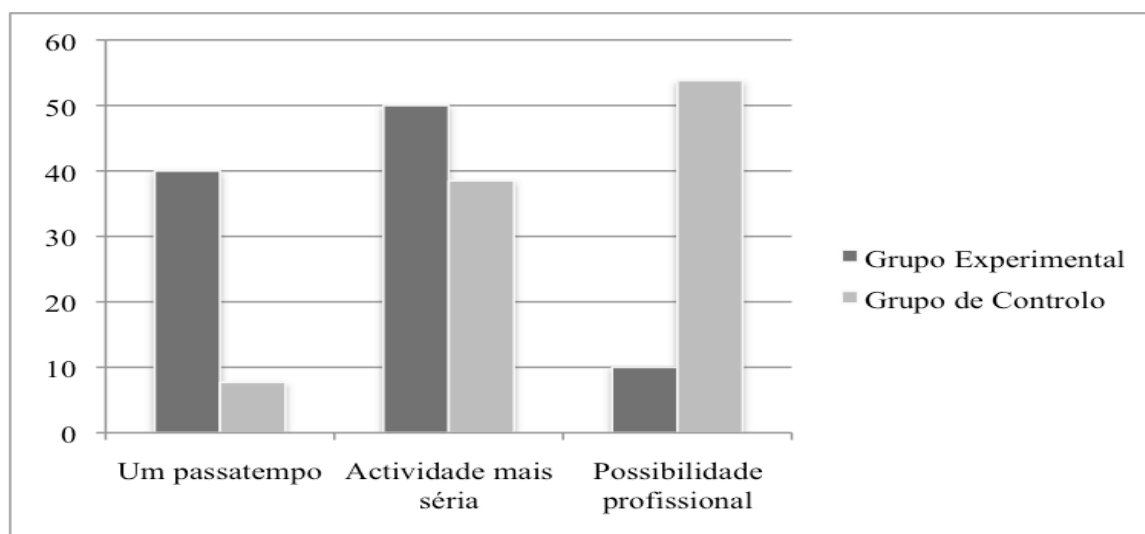


Gráfico 10 – Questionário 1, “Estudar música para ti é:”.

Este grupo de questões referentes à motivação inicial dos alunos para o estudo da música apresenta os dois grupos de alunos participantes bastante próximos a nível do primeiro impulso para começar a estudar música, e bastante afastados a nível de perspectivas futuras à aprendizagem da música. Este facto é concordante com a proposta de Schiefele que afirma que o interesse por uma actividade pode ser individual – revelando-se duradouro – ou situacional – revelando-se ocasional e pouco duradouro (Schiefele, 1991, pp. 301-302). O grupo de controlo apresenta-se assim com uma motivação mais elevada para o estudo do instrumento, uma vez que revela um interesse individual (Schiefele, 1991, p. 300).

Nas respostas à questão “Gostas de tocar flauta em público?” os alunos do grupo experimental distribuíram-se igualmente pelo sim e pelo não, como é apresentado no gráfico 11. No grupo de controlo a distribuição de respostas foi bastante distinta, com 84% de respostas afirmativas e apenas 15,4% de respostas negativas.

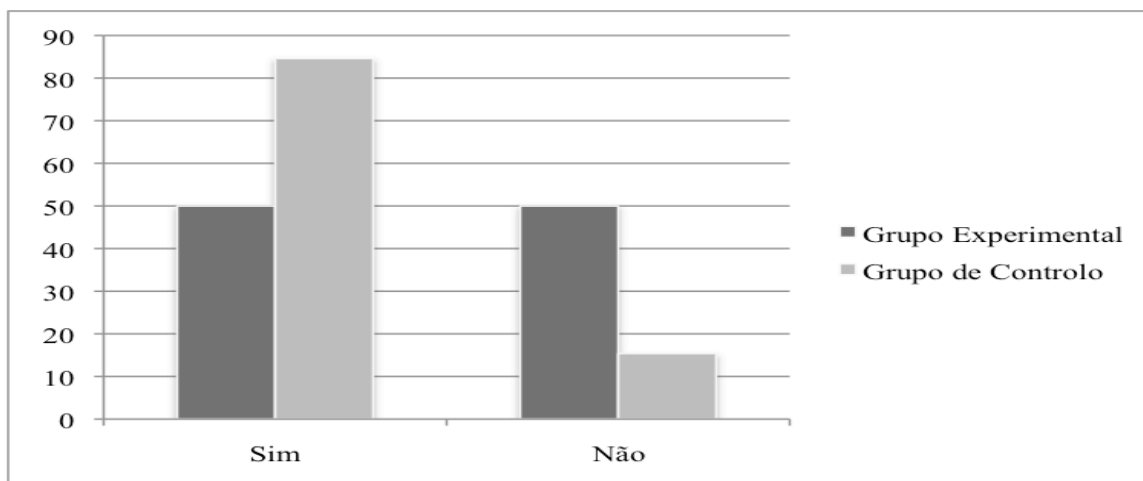


Gráfico 11 – Questionário 1, “Gostas de tocar flauta em público?”.

Na questão seguinte – “Onde costumam tocar em público?” – 100% dos alunos de ambos os grupo responderam que costumam tocar flauta em público nas audições. No grupo de controlo 76,9% responderam, ainda, tocar em casa, 15,4% na igreja, 15,4% na escola e 7,7% em outros sítios. No grupo experimental 80% responderam que costumam também tocar em casa, 10% na igreja, e 10% na escola. O gráfico 12 expõe visualmente a percentagem de respostas à questão apresentando grande homogeneidade entre o grupo de controlo e o grupo experimental.

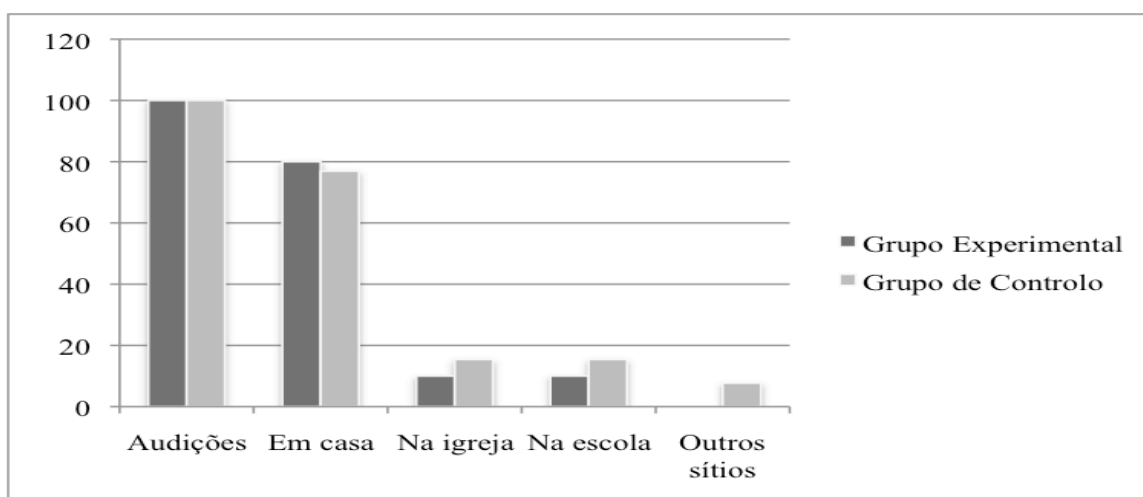


Gráfico 12 – Questionário 1, “Onde costumam tocar em público?”.

Na questão “Onde gostas mais de tocar em público?” a maior percentagem de respostas foi “Em casa, para a família e amigos”. O grupo de controlo apresentou 61,5% de respostas para as audições como o lugar preferido para tocar em público, 61,5% de respostas para a

casa, 7,7% para a igreja e 7,7% para a escola. O grupo experimental apresentou 50% de respostas seleccionando as audições como preferência para tocar em público, 80% de respostas para a casa, 10% de respostas para a igreja e 10% de respostas para a escola. O gráfico 13 apresenta o paralelismo entre o grupo de controlo e o grupo experimental.

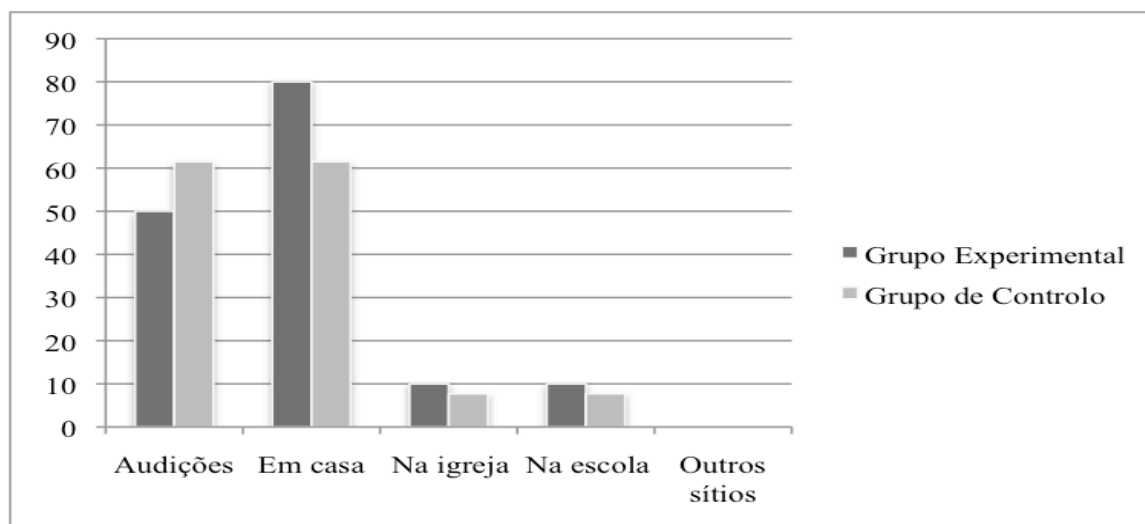


Gráfico 13 – Questionário 1, “Onde gostas mais de tocar em público?”.

No gráfico 14 podemos observar a percentagem de respostas à questão seguinte – “Como te sentes antes de tocar em público?” – para o grupo de controlo e para o grupo experimental. Todos os alunos de ambos os grupos responderam sentir-se concentrados antes de tocar em público. Em relação ao nervosismo, o grupo de controlo apresentou 69,2% de respostas para muito nervoso e 30,8% de respostas para um pouco nervoso. No grupo experimental verificou-se o inverso, havendo 80% de respostas para um pouco nervoso e 20% de respostas para muito nervoso. Nenhum aluno respondeu sentir-se descontraindo nem desconcentrado antes de tocar em público.

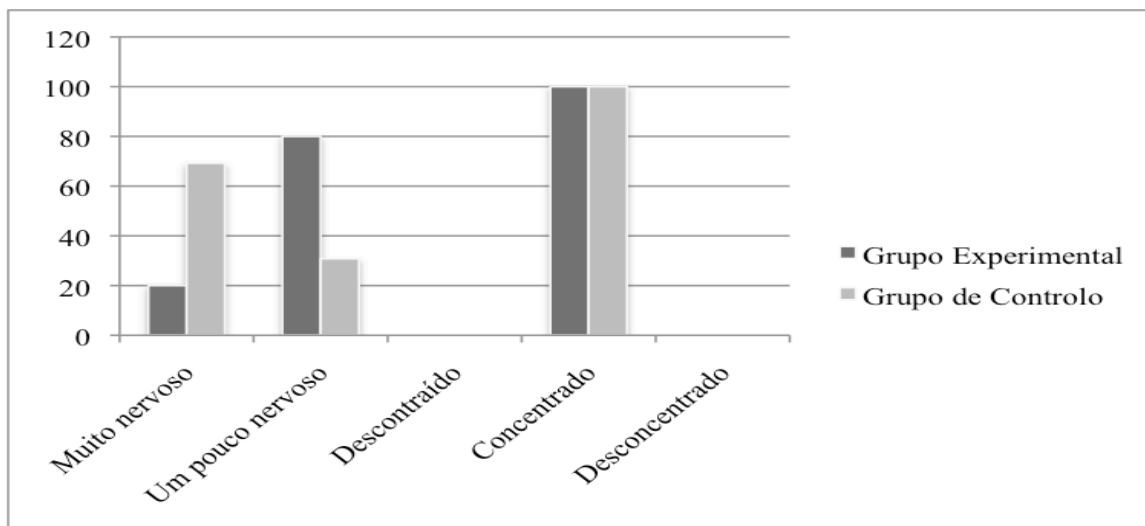


Gráfico 14 – Questionário 1, “Como te sentes antes de tocar em público?”.

Em relação à questão “Como te sentes depois de tocar em público?” o gráfico 15 apresenta que no grupo de controlo 7,7% dos alunos se sentem nervosos depois de tocar em público, 92,3 % se sentem descontraídos, 84,6% se sentem alegres, 7,7% se sentem tristes e nenhum aluno se sente frustrado. No grupo experimental 30% dos alunos sente-se nervoso depois de tocar em público, 70% dos alunos sente-se descontraído, 70% dos alunos sente-se alegre, 10% sente-se triste e 20% sente-se frustrado.

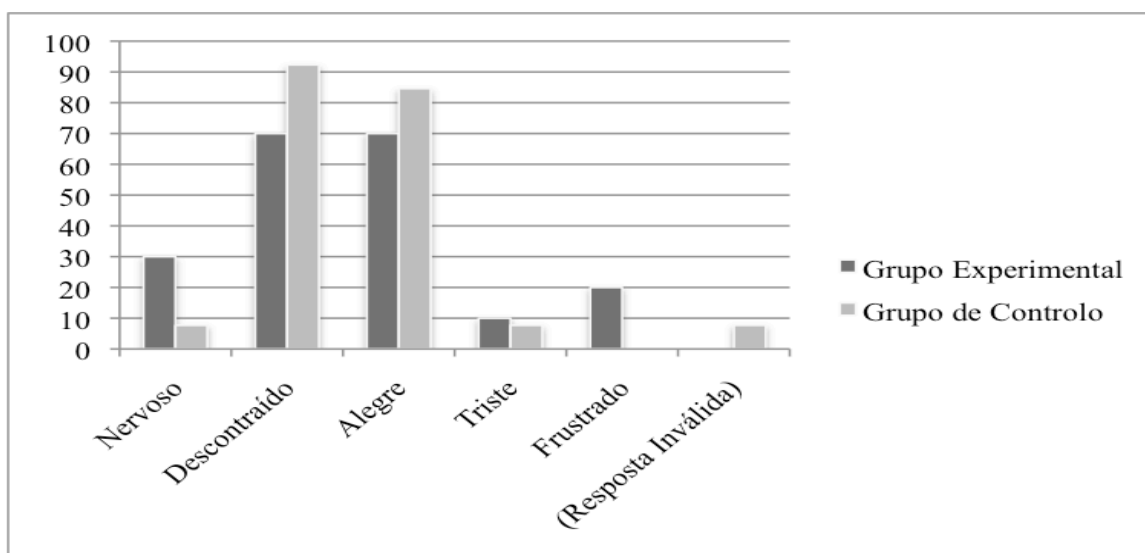


Gráfico 15 – Questionário 1, “Como te sentes depois de tocar em público?”.

Neste grupo de questões relacionadas com a performance pública, os dois grupos apresentam algumas diferenças no facto de gostarem ou não de tocar em público, havendo uma distinção de 50% no grupo experimental para 84% no grupo de controlo nas respostas afirmativas. É interessante observar que apesar do grupo de controlo apresentar mais respostas afirmativas à pergunta “Gostas de tocar flauta em público?”, apresenta também uma percentagem mais elevada de alunos que responderam sentir-se muito nervosos antes de tocar em público, em comparação com o grupo experimental (como se verifica no gráfico 14).

No grupo de questões sobre motivação verificou-se uma distinção entre o grupo de controlo e o grupo experimental logo na primeira pergunta. Como se pode verificar no gráfico 16, 100% dos alunos do grupo de controlo responderam gostar de estudar flauta enquanto apenas 80% dos alunos do grupo experimental responderam o mesmo.

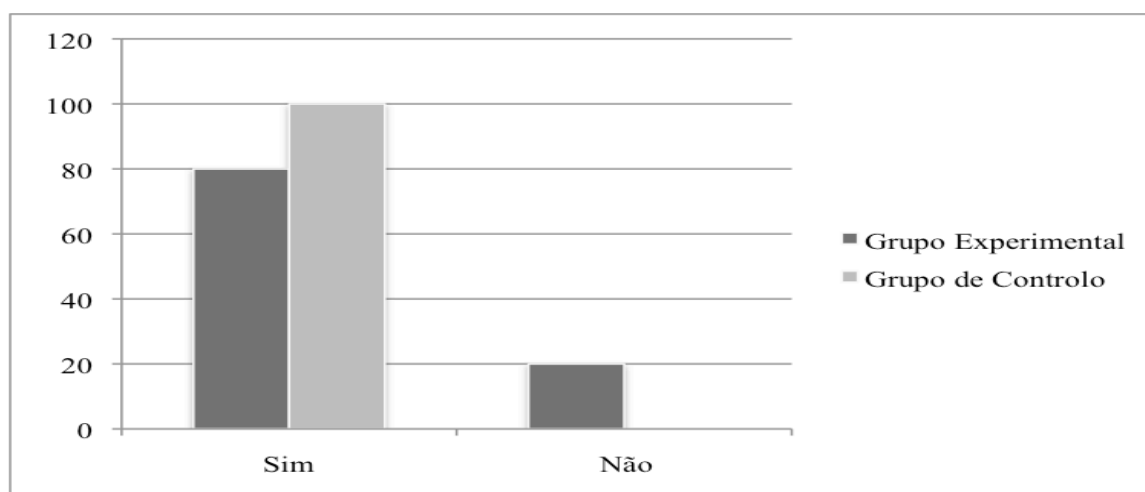


Gráfico 16 – Questionário 1, “Gostas de estudar flauta?”.

No gráfico 17 pode observar-se a maior regularidade no estudo semanal exactamente no grupo de controlo que apresenta 30,8% de alunos que responderam estudar todos os dias, 15,4% de alunos que estudam 6 dias por semana, 15,4% de alunos que estudam 5 dias por semana, 7,7% de alunos que estudam 4 dias por semana, 23% de alunos que estudam 3 dias por semana e 7,7% de alunos que estudam dois dias por semana. No grupo experimental 30% dos alunos estudam 6 dias por semana, 20% dos alunos estudam 5 dias por semana, 10% dos alunos estudam 4 dias por semana, 30% dos alunos estudam 3 dias por semana, e 10% dos alunos estudam 2 dias por semana.

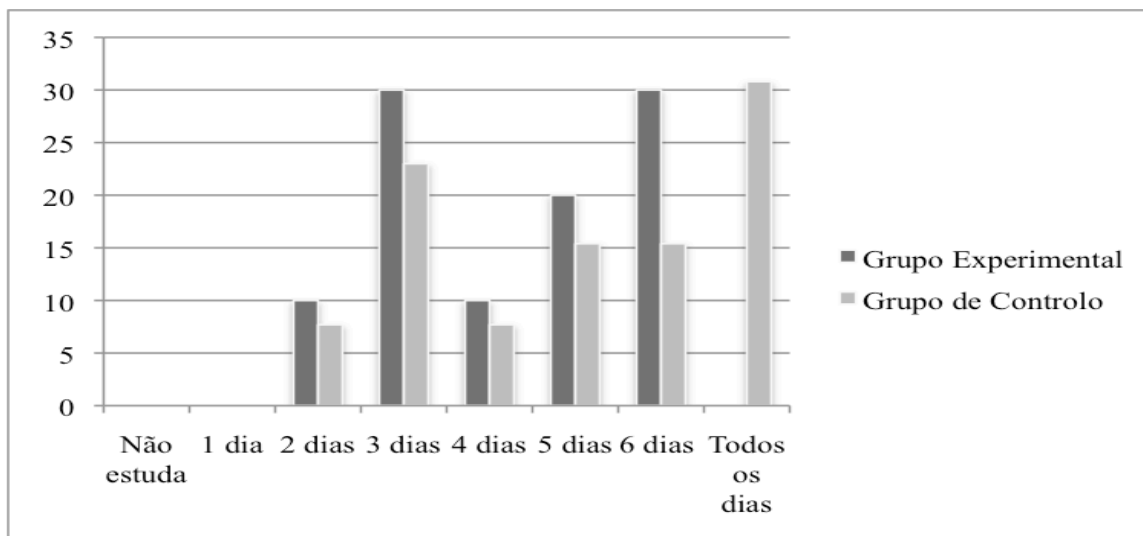


Gráfico 17 – Questionário 1, “Com que regularidade estudas flauta normalmente?”

Quanto ao número de horas de estudo semanais, o gráfico 18 apresenta também um nível inferior do grupo experimental em relação ao grupo de controle. No grupo experimental 40% dos alunos estuda entre 1h01 e 1h30, 10% dos alunos estuda entre 2h01 e 2h30, 10% dos alunos estuda entre 3h01 e 4h, 20% dos alunos estuda entre 4h01 e 5h, 10% dos alunos estuda entre 5h01 e 6h e 10% dos alunos estuda entre 6h01 e 7h por semana. No grupo de controle 7,7% dos alunos estuda entre 1h01 e 1h30, 23% dos alunos estuda entre 1h31 e 2h, 23 % dos alunos estuda entre 2h01 e 2h30, 7,7% dos alunos estuda entre 2h31 e 3h, 15,4% dos alunos estuda entre 3h01 e 4h, 7,7% dos alunos estuda entre 6h01 e 7h e 15,4% dos alunos estuda mais de 7h por semana.

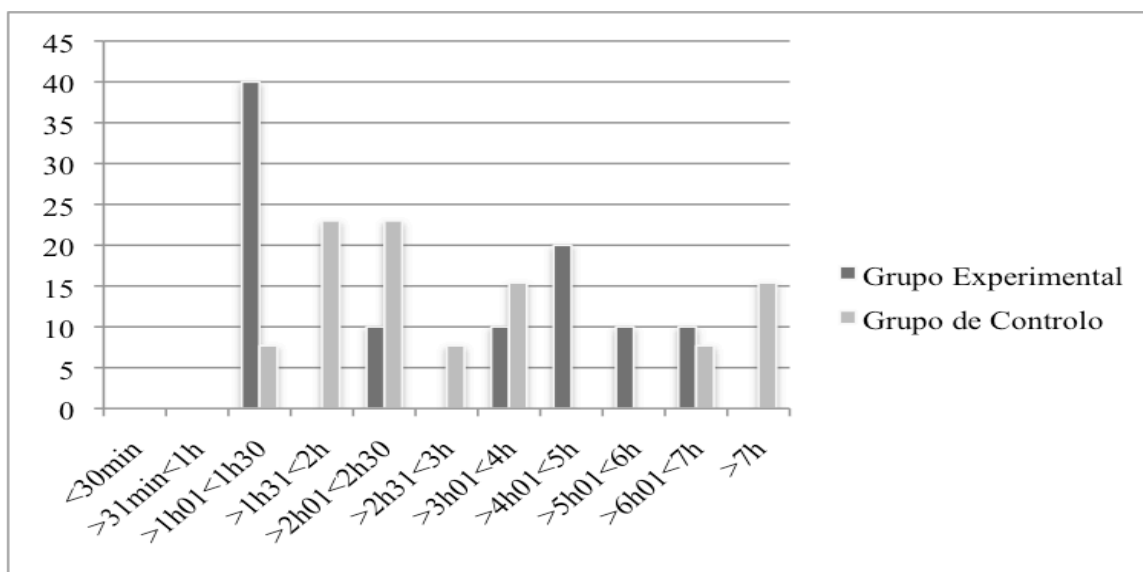


Gráfico 18 – Questionário 1, “Quantas horas estudas flauta em cada dia da semana?”.

Idênticas às duas últimas questões, as duas questões seguintes inferem acerca dos dias e tempo de estudo semanal em alturas de audições ou de provas de avaliação. Assim, o gráfico 19 expõe os dias de estudo por semana nos alunos de ambos os grupos quando há uma audição ou prova avaliativa. É notório o aumento de dias de estudo em ambos os grupos de alunos participantes. No grupo de controlo 7,7% dos alunos estuda três dias por semana, 7,7% dos alunos estuda 4 dias por semana, 15,4 % dos alunos estuda 5 dias por semana, 23% dos alunos estuda 6 dias por semana e 46,1% dos alunos estuda todos os dias. No grupo experimental 20/ dos alunos estuda 3 dias por semana, 10% dos alunos estuda 4 dias por semana, 20% dos alunos estudas 6 dias por semana e 50% dos alunos estuda todos os dias em alturas de audições ou provas.

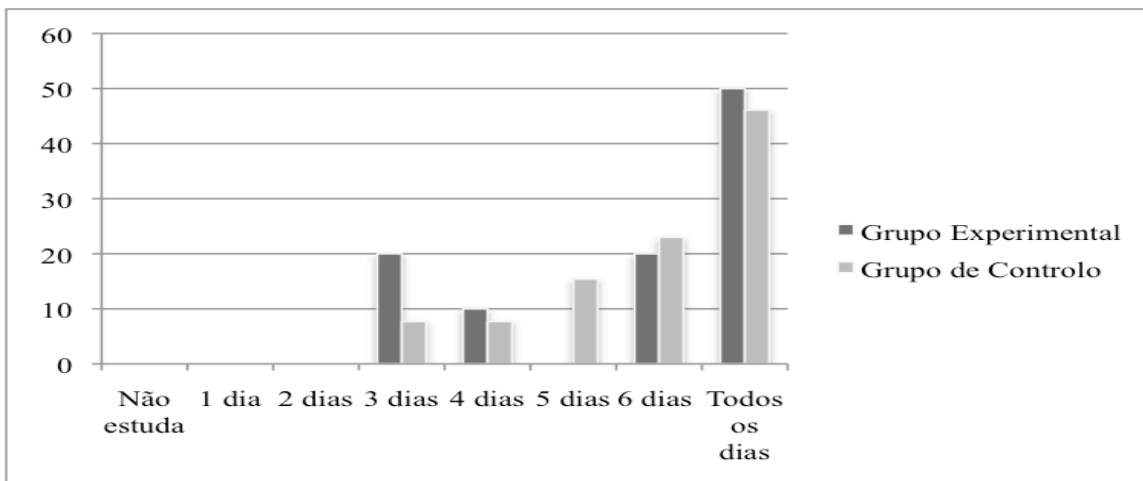


Gráfico 19 – Questionário 1, “Com que regularidade estudas flauta normalmente em alturas de audição ou de provas de passagem?”.

O gráfico 20 apresenta também um aumento nas horas de estudo semanais em alturas de audição ou provas de passagem em ambos os grupos. No grupo de controle 7,7% dos alunos estuda entre 1h31 e 2h, 7,7% dos alunos estuda entre 2h01 e 2h30, 23% dos alunos estuda entre 2h31 e 3h, 23 % dos alunos estuda entre 3h01 e 4h, 7,7% dos alunos estuda entre 4h01 e 5h, 15,4% dos alunos estuda entre 6h01 e 7h e 15,4% dos alunos estuda mais de 7h por semana. No grupo experimental 10 % dos alunos estuda entre 1h01 e 1h30, 20% dos alunos estuda entre 1h31 e 2h, 10% dos alunos estuda entre 2h31 e 3h, 10% dos alunos estuda entre 4h01 e 5h, 20% dos alunos estuda entre 5h01 e 6h, 10% dos alunos estuda entre 6h01 e 7h e 20% dos alunos estuda mais de 7h por semana.

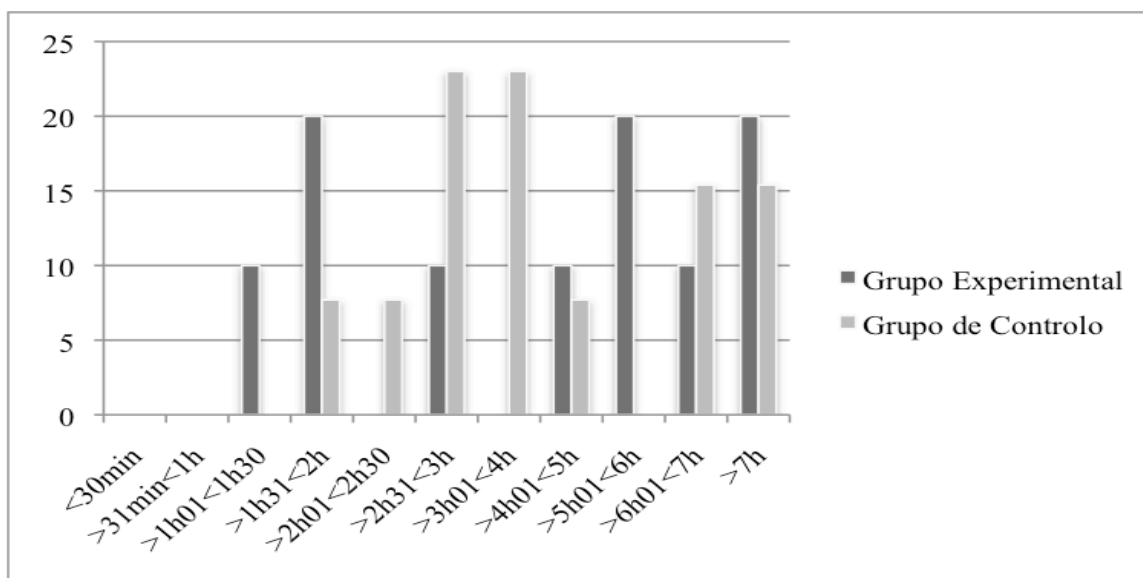


Gráfico 20 – Questionário 1, “Quantas horas estudas flauta em cada dia da semana em alturas de audição ou de provas de passagem?”.

Com as respostas ao questionário 1, recolhidas na fase inicial da investigação, observam-se algumas semelhanças entre o grupo de controlo e o grupo experimental nas questões relativas à motivação inicial para o estudo da música e da flauta transversal, e em algumas das questões relativas à performance em público. No entanto, a divergência entre os dois grupos é bastante evidente no que respeita à motivação para o estudo do instrumento e ao número de horas dispendidas semanalmente para o mesmo, sendo bastante superior no grupo de controlo. Verifica-se, no entanto, que os padrões de estudo dos dois grupos se assemelham nas alturas em que há audições ou provas de passagem, havendo um aumento dos dias e do tempo de estudo em ambos os grupos. Este facto está em conformidade com o que se pode observar na realidade escolar ao nível da motivação para o estudo, onde a mesma aumenta quando se aproximam provas avaliativas ou performances públicas. Este aumento é no entanto devido somente a um factor externo, tratando-se por isso de um aumento da motivação extrínseca (Mitchell, 2010, p. 35).

1.2. Questionário 2

Na primeira questão do questionário 2, relativa à performance, 80% dos alunos do grupo experimental responderam gostar de tocar em público e 20% responderam não gostar de tocar em público. No grupo de controlo 76,9% responderam gostar de tocar em público e 23% responderam não gostar de tocar em público. O gráfico 21 expõe as respostas a esta primeira questão.

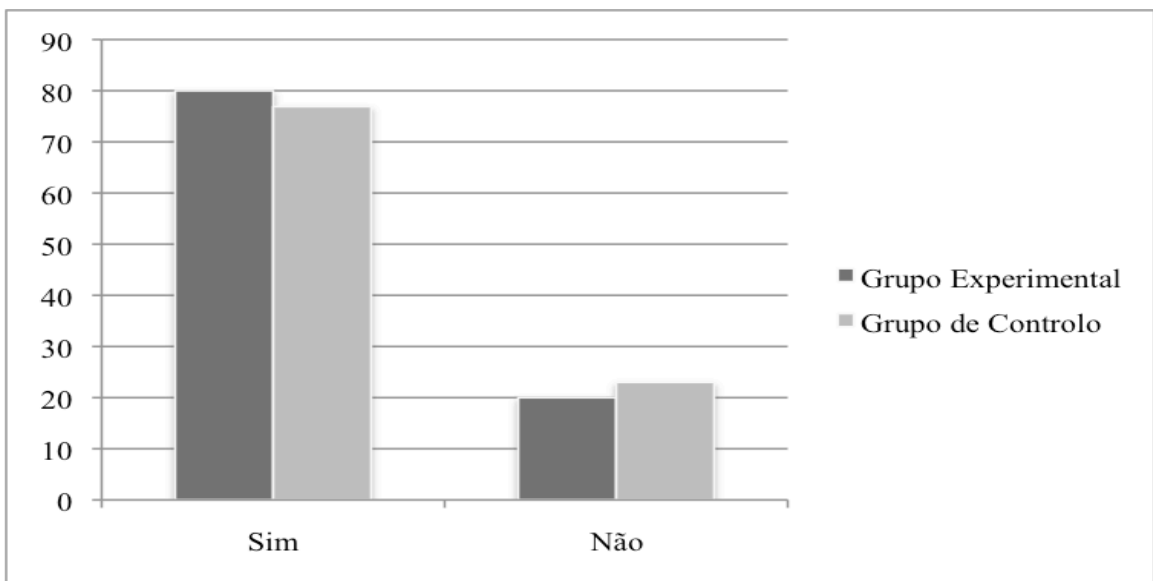


Gráfico 21 – Questionário 2, “Gostas de tocar flauta em público?”.

Nas respostas à questão “Onde gostas mais de tocar em público?” no grupo de controlo 76,9% dos alunos responderam preferir as audições, 69,2% dos alunos responderam preferir tocar em casa para a família e amigos, 7,7% escolheram a igreja, 15,4% responderam a escola e 7,7% responderam outros sítios. No grupo experimental 60% escolheram as audições como preferência para tocar em público, 70% responderam preferir tocar em casa, 10% escolheu a igreja e 10% responderam outros sítios. Podemos observar no gráfico 22 que as audições e a sua casa são os dois locais onde a maioria dos alunos prefere tocar para um público.

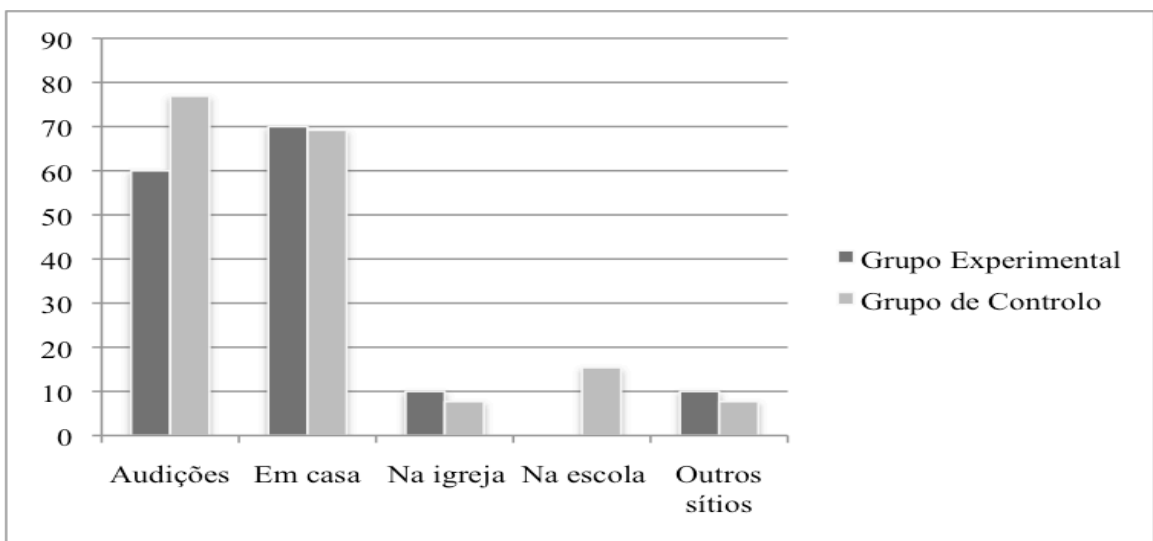


Gráfico 22 – Questionário 2, “Onde gostas mais de tocar em público?”.

Em relação ao factor nervosismo presente, ou não, antes de tocar em público, o gráfico 23 apresenta as respostas dos alunos de ambos os grupos.

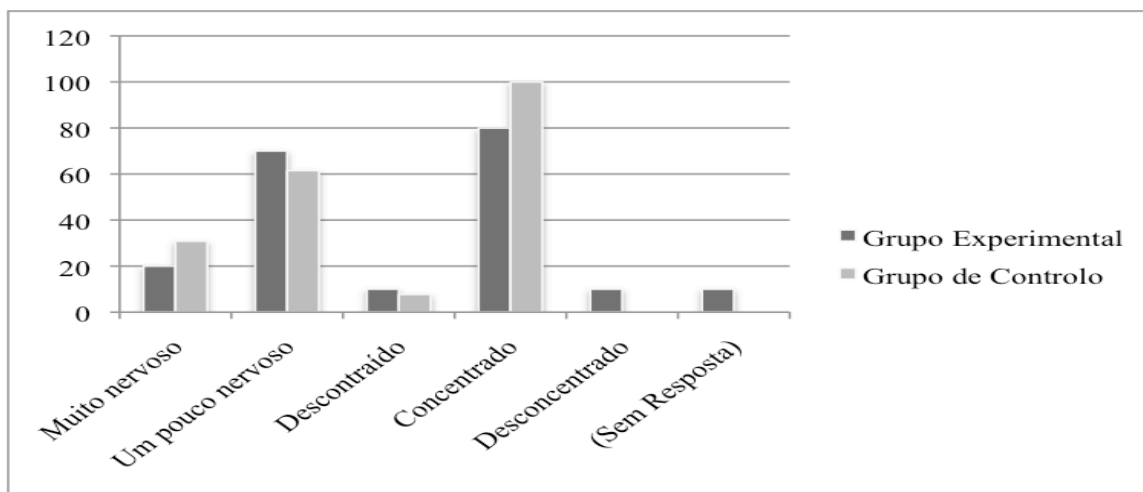


Gráfico 23 – Questionário 2, “Como te sentes antes de tocar em público?”.

Verifica-se que no grupo de controlo 30,8% dos alunos se sentem muito nervosos, 61,5% dos alunos um pouco nervosos, 7,7 % dos alunos se sentem descontraídos e 100% dos alunos concentrados. No grupo experimental 20% dos alunos sentem-se muito nervosos, 70% dos alunos sentem-se um pouco nervosos, 10% dos alunos descontraídos, 80% dos alunos concentrados e 10% dos alunos desconcentrados.

Depois de tocar em público 7,7% dos alunos do grupo de controlo sentem-se nervosos e 92,3% sentem-se descontraídos. Ainda no grupo de controlo, 84% sentem-se alegres e 7,7% sentem-se frustrados. No grupo experimental 30% dos alunos sentem-se nervosos depois de tocar em público, 60% sentem-se descontraídos e 80% alegres. O gráfico 24 apresenta as respostas de ambos os grupos.

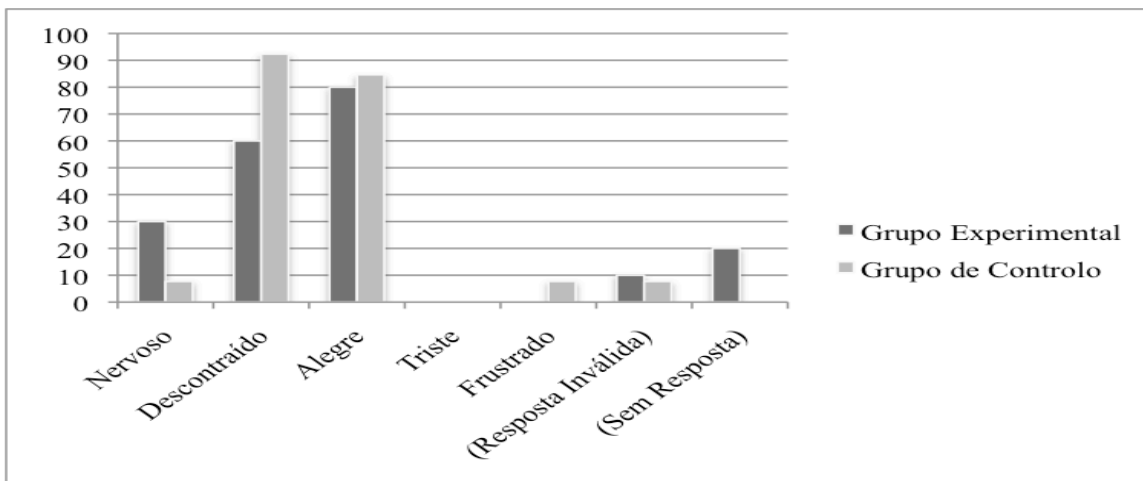


Gráfico 24 – Questionário 2, “Como te sentes depois de tocar em público?”.

No grupo de questões sobre motivação para o estudo as respostas à pergunta “Gostas de estudar flauta?” foram 100% afirmativas no grupo de controlo e de 90% afirmativas no grupo experimental, como mostra o gráfico 25.

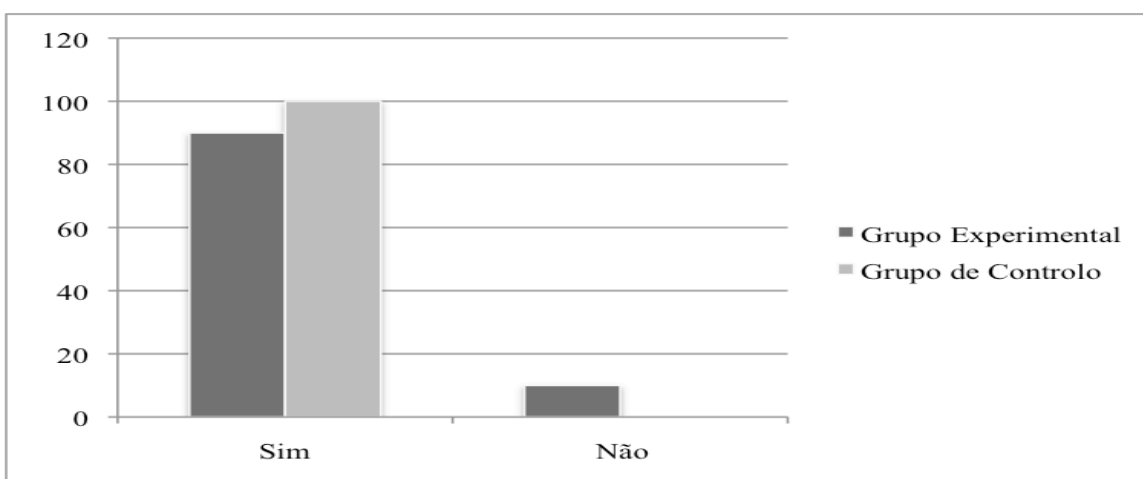


Gráfico 25 – Questionário 2, “Gostas de estudar flauta?”.

Em relação aos dias de estudo por semana o gráfico 26 apresenta a percentagem de respostas dos dois grupos. No grupo de controlo 23 % dos alunos estuda 3 dias por semana, 23% dos alunos estuda 4 dias por semana, 15,4% dos alunos estuda cinco dias por semana e 38,5% dos aluno estuda todos os dias.

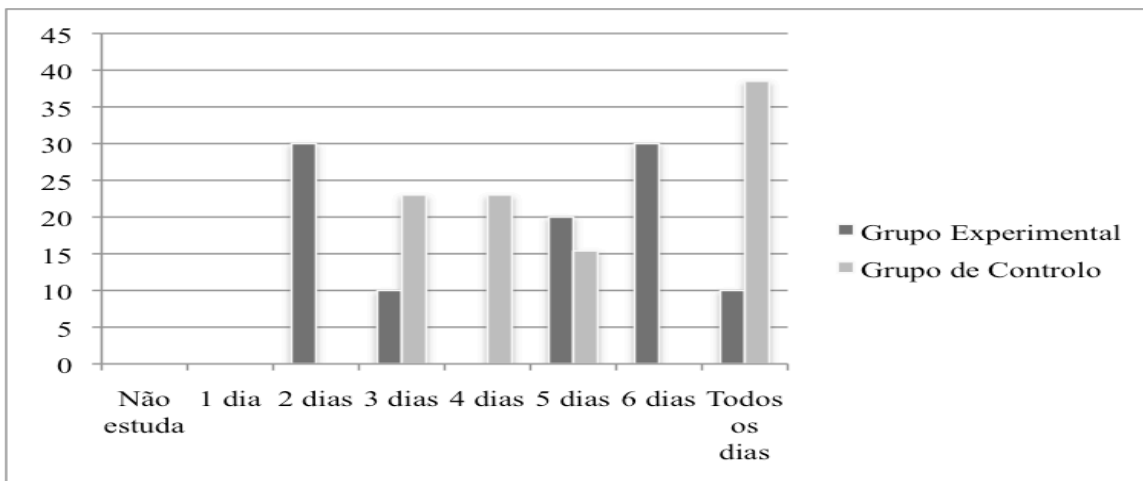


Gráfico 26 – Questionário 2, “Com que regularidade estudas flauta normalmente?”.

No número de horas de estudo semanal o gráfico 27 expõe a percentagem de respostas do grupo de controlo e do grupo experimental. No grupo de controlo 7,7% dos alunos estuda entre 1h01 e 1h30, 30,8% dos alunos estuda entre 1h31 e 2h, 7,7% dos alunos estuda entre 2h31 e 3h, 7,7% dos alunos estuda entre 3h01 e 4h, 15,4% dos alunos estuda entre 5h01 e 6h, 7,7% dos alunos estuda entre 6h01 e 7h e 23% dos alunos estuda mais de 7h por semana. No grupo experimental 10% dos alunos estuda entre 31min e 1h, 30% dos alunos estuda entre 2h31 e 3h, 20% dos alunos estuda entre 3h01 e 4h, 20% dos alunos estuda entre 4h01 e 5h e 20% dos alunos estuda mais de 7h por semana.

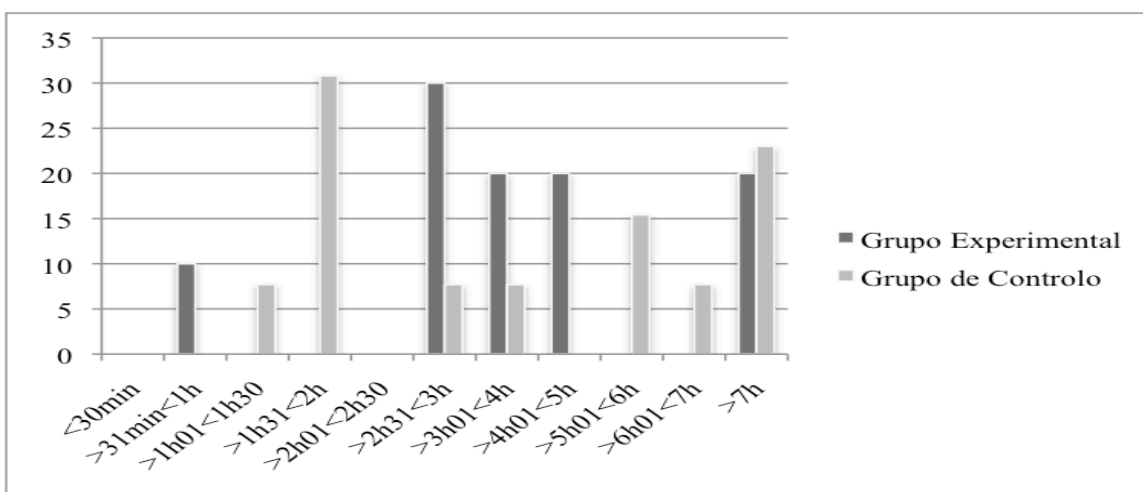


Gráfico 27 – Questionário2, “Quantas horas estudas em cada dia da semana?”.

Em relação à regularidade do estudo em alturas de audição ou de provas de avaliação, o gráfico 28 apresenta a percentagem de respostas por grupo, tendo havido 7,7% de respostas no grupo de controlo para 3 dias por semana, 30,8% de respostas para 5 dias por semana,

7,7% de respostas para 6 dias por semana e 53,8% de respostas para todos os dias. No grupo experimental 10% responderam estudar 3 dias por semana, 20% responderam estudar 4 dias por semana, 20% responderam estudar 6 dias por semana e 50% responderam estudar todos os dias.

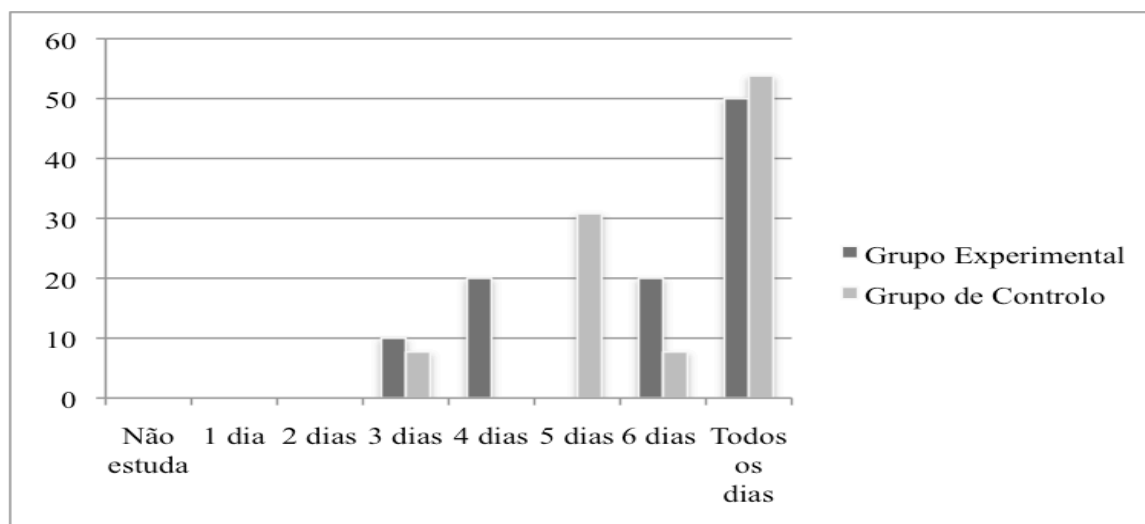


Gráfico 28 – Questionário 2, “Com que regularidade estudas flauta normalmente em alturas de audição ou provas de passagem?”.

No que respeita às horas de estudo semanais em alturas de audição ou de provas avaliativas a percentagem de respostas é apresentada visualmente no gráfico 29. Pode observar-se que no grupo de controlo 7,7% dos alunos estudam entre 2h01 e 2h30, 23% dos alunos estudam entre 2h31 e 3h, 7,7% dos alunos estudam entre 3h01 e 4h, 7,7% dos alunos estudam entre 4h01 e 5h, 7,7% dos alunos estudam entre 5h01 e 6h, 23% dos alunos estudam entre 6h01 e 7h e 23% dos alunos estudam mais de 7h por semana. No grupo experimental a percentagem de respostas é de 10% para o estudo entre 2h01 e 2h30, 10% para o estudo entre 2h31 e 3h, 20% para o estudo entre 3h01 e 4h, 10% para o estudo entre 4h01 e 5h, 10% para o estudo entre 5h01 e 6h, 20% para o estudo entre 6h01 e 7h e 20% para o estudo de mais de 7h por semana.

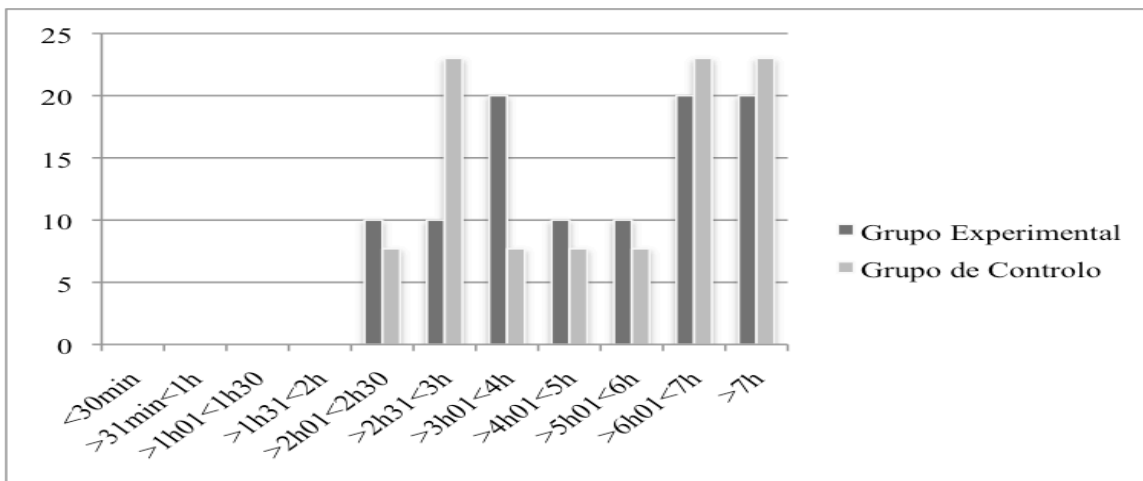


Gráfico 29 – Questionário 2, “Quantas horas estudas em cada dia da semana em alturas de audição ou provas de passagem?”.

A última pergunta do questionário 2 pretendia averiguar se os alunos consideravam que a sua motivação para o estudo do instrumento se tinha alterado. O gráfico 30 apresenta as respostas, não se verificando diferenças significativas entre o grupo de controlo e o grupo experimental.

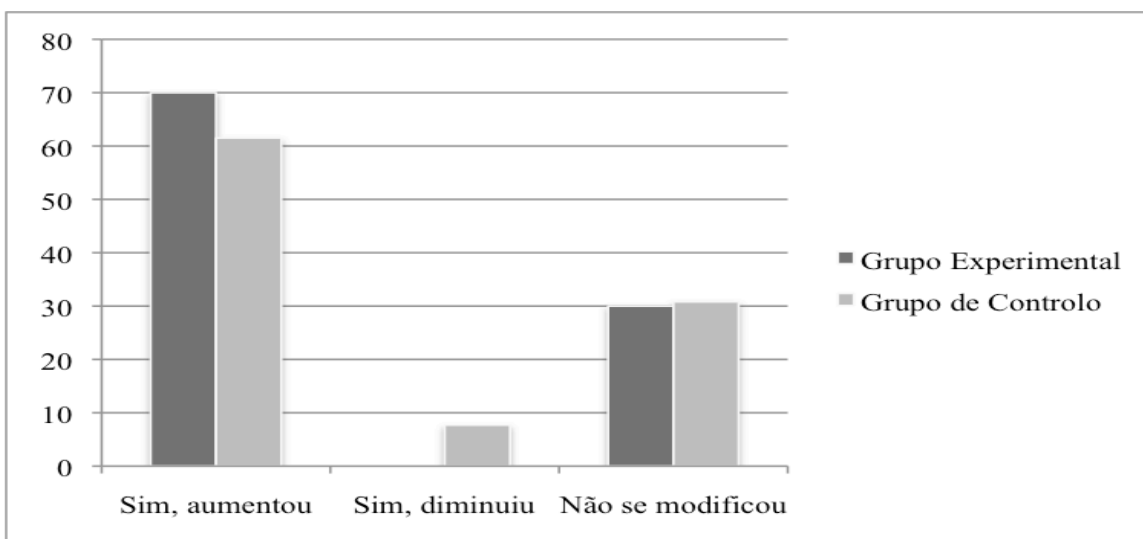


Gráfico 30 – Questionário 2, “A tua motivação para estudar flauta modificou-se desde o início desta investigação?”.

1.2.1. Questionário 2 – grupo experimental

São apresentadas em seguida as respostas às perguntas presentes apenas no questionário 2 do grupo experimental e que são relativas à participação nos momentos performativos frequentes. As respostas à questão “Gostaste de tocar nas audições em que participaste?”

foram 90% afirmativas e 10% negativas. Na pergunta “Sentiste-te melhor a tocar na primeira audição de cada grupo de audições ou nas seguintes?” 90% dos alunos responderam que se sentiram melhor a tocar nas audições seguintes e 10% dos alunos responderam que se sentiram melhor a tocar na primeira audição. Todos os alunos responderam que conseguiram melhorar a sua performance da primeira para a última audição de cada grupo de audições, tendo 40% respondido que estavam menos nervosos, 20% que estavam mais seguros a nível técnico e 50% que estavam menos preocupados com os erros. Os alunos responderam ainda à questão “Porque pensas que melhoraste?” com 40% de respostas afirmando que estudaram mais, 10% de respostas afirmando que estudaram melhor, 30% de respostas afirmando que seguiram as indicações do professor após a primeira audição e 20% escolhendo outras razões.

1.3. Comparação entre o questionário 1 e o questionário 2

Nesta secção serão apresentados os cruzamentos de dados entre os resultados do questionário 1 e os resultados do questionário 2. Estabelecer-se-á ainda uma comparação entre o grupo de controlo e o grupo experimental.

Na primeira questão acerca da performance – “Gostas de tocar flauta em público?” – os resultados do grupo experimental são apresentados no gráfico 31 e os resultados do grupo de controlo são apresentados no gráfico 32. Observa-se que no grupo experimental houve um aumento significativo na percentagem de respostas afirmativas, passando de 50% no questionário 1 para 80% no questionário 2. No grupo de controlo verificou-se uma diminuição no número de respostas afirmativas, passando de 84,6% no questionário 1 para 76,9% no questionário 2. Este facto denota que muitos dos alunos que participaram em grupos de momentos performativos frequentes e que não gostavam de tocar em público alteraram a sua percepção em relação à performance, revelando que a realização frequente de momentos performativos pode ser uma estratégia a utilizar no processo de aprendizagem dos alunos e na aquisição de competências performativas.

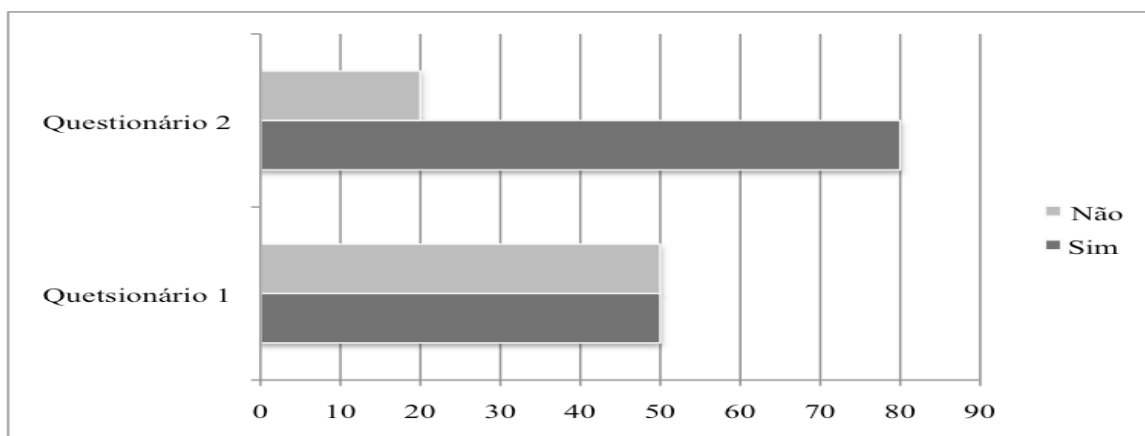


Gráfico 31 – Grupo experimental, “Gostas de tocar flauta em público?”.

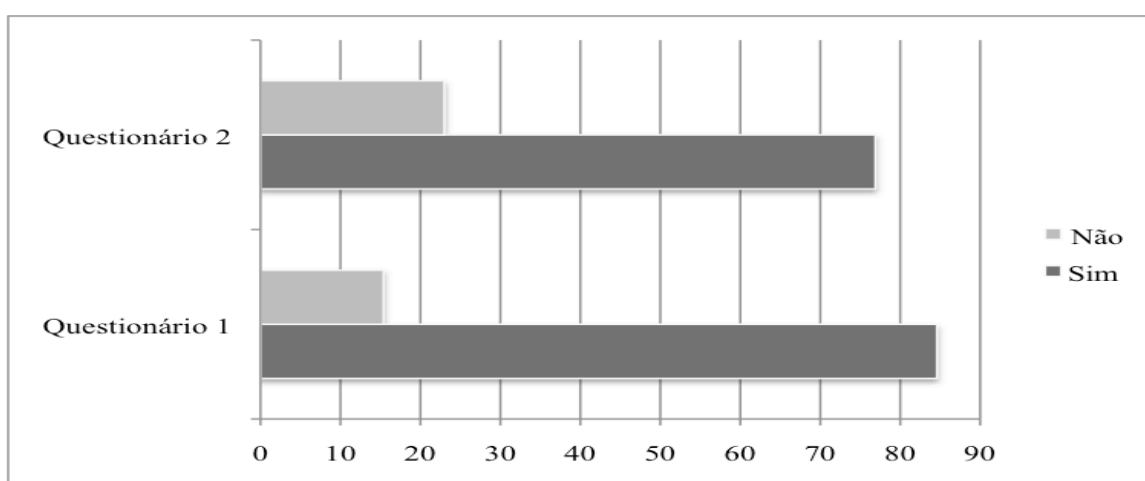


Gráfico 32 – Grupo de controlo, “Gostas de tocar flauta em público?”.

Na questão “Como te sentes antes de tocar em público?” verificaram-se pequenas alterações na percentagem de respostas do grupo experimental, apresentadas no gráfico 33, tendo 20% dos alunos respondido sentirem-se muito nervosos em ambos os questionários, 80% respondido sentirem-se um pouco nervoso no questionário 1, 70% respondido sentirem-se um pouco nervosos no questionário 2 e 10% respondido sentirem-se descontraídos no questionário 2. Em relação à concentração, da percentagem total de alunos que responderam sentir-se concentrados no questionário 1 passou a existir apenas 80% de alunos a sentir-se concentrados antes da performance no questionário 2. No grupo de controlo, e como se pode verificar no gráfico 34, apresentam-se alterações apenas a nível do nervosismo antes da performance, passando de 69,2% de alunos que se sentiam muito nervosos antes da performance para 30,8%. A percentagem de alunos a sentirem-se um pouco nervosos antes de tocar em público alterou-se também de 30,8% no questionário

1 para 61,5% no questionário 2. A percentagem de 0 alunos a sentirem-se descontraídos antes da performance alterou-se também para 10%.

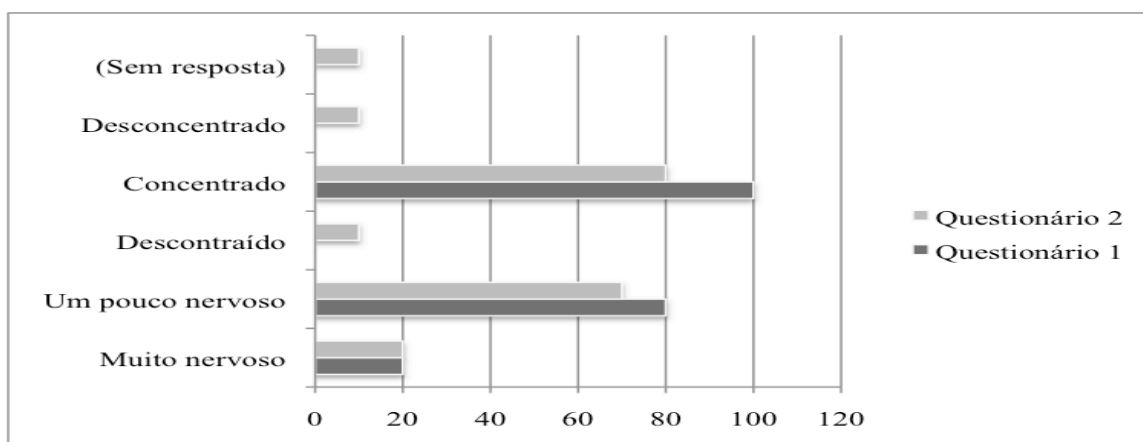


Gráfico 33 – Grupo experimental, “Como te sentes antes de tocar em público?”.

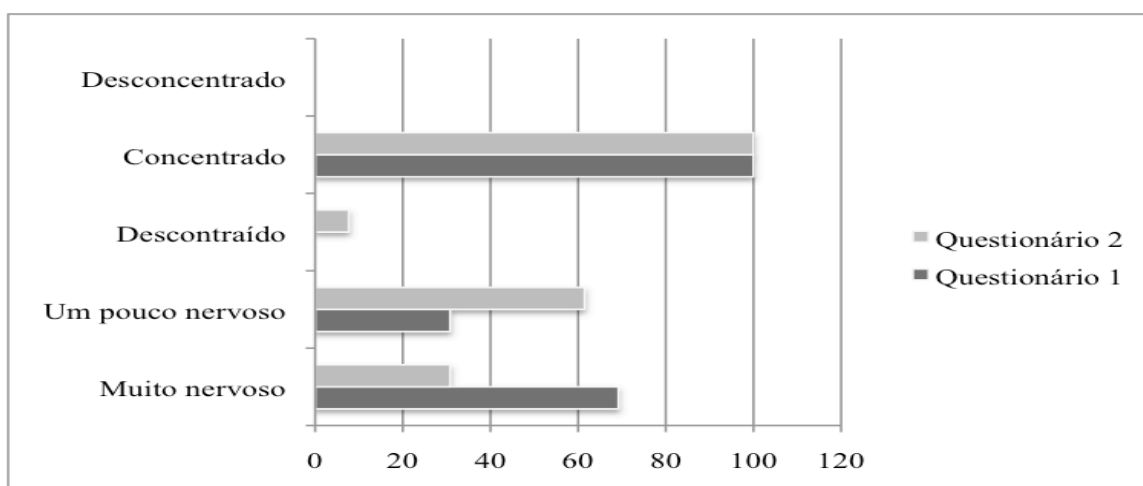


Gráfico 34 – Grupo de Controlo, “Como te sentes antes de tocar em público?”.

As respostas à questão “Como te sentes depois de tocar em público?” são apresentadas no gráfico 35 para o grupo experimental e no gráfico 36 para o grupo de controlo. No grupo experimental 30% dos alunos respondeu sentir-se nervoso após tocar em público em ambos os questionários, 70% respondeu sentir-se descontraído no questionário 1 e 60% respondeu o mesmo no questionário 2. Ainda no grupo experimental, houve um aumento de 70% para 80% nos alunos que se sentem alegres depois de tocarem em público. No grupo de controlo não se registaram alterações significativas.

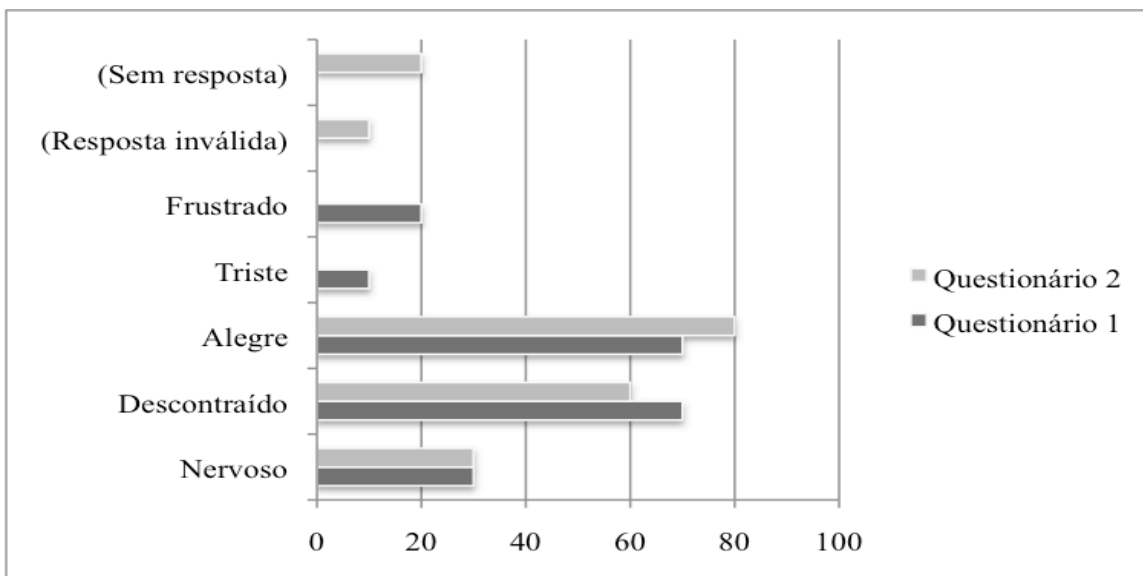


Gráfico 35 – Grupo experimental, “Como te sentes depois de tocar em público?”.

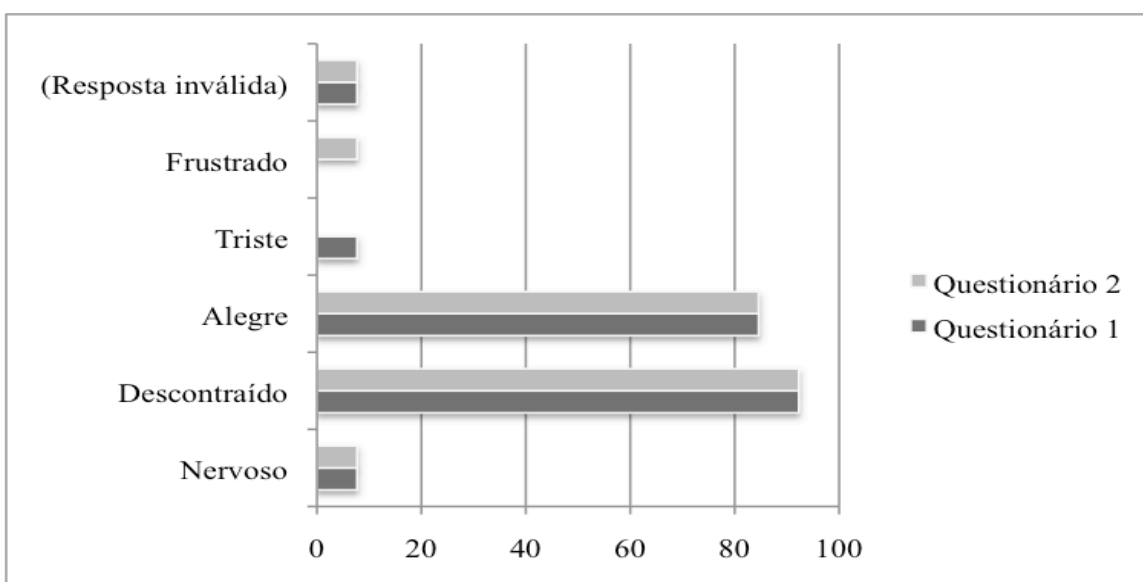


Gráfico 36 – Grupo de controlo, “Como te sentes depois de tocar em público?”.

Não se observam alterações significativas na percentagem de respostas em relação à performance com excepção da percentagem de respostas do grupo experimental na questão “Gostas de tocar flauta em público?” tendo havido um aumento de 50% para 80% de respostas afirmativas. Este facto pode significar que a realização frequente de momentos performativos aumenta o conforto dos alunos quando a tocar para um público.

Os gráficos 37 e 38 apresentam respectivamente as percentagens de respostas do grupo experimental e do grupo de controlo à questão “Gostas de estudar flauta?” no questionário

1 e no questionário 2. Verifica-se que há uma alteração de 80% para 90% no número de respostas afirmativas do grupo experimental. Verifica-se ainda que no grupo de controlo as respostas afirmativas se mantêm nos 100%.

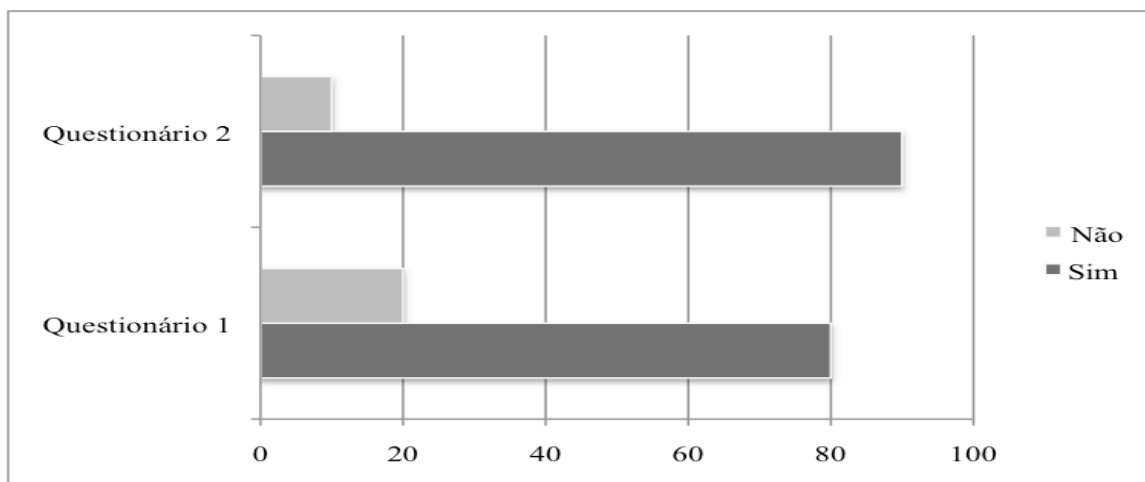


Gráfico 37 – Grupo experimental, “Gostas de estudar flauta?”.

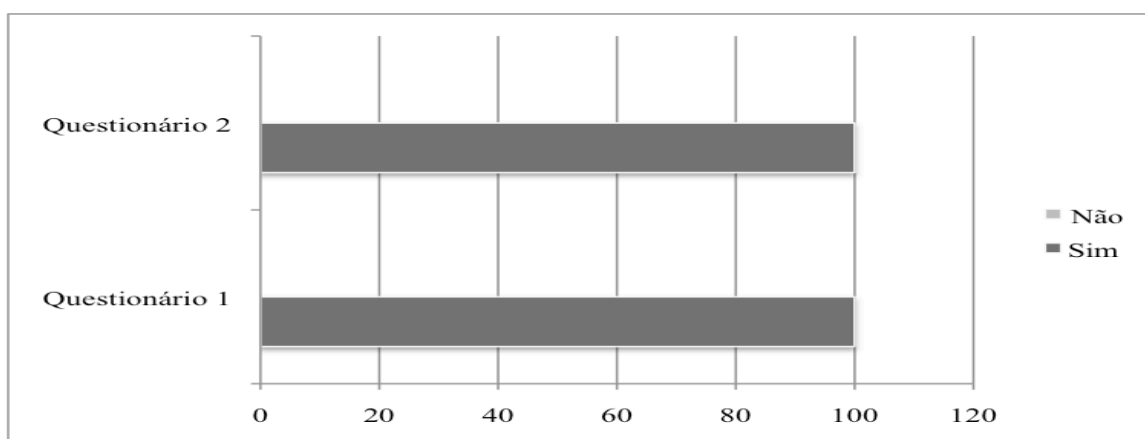


Gráfico 38 – Grupo de controlo, “Gostas de estudar flauta?”.

Em relação aos dias de estudo semanal do instrumento os gráficos 49 e 50 apresentam a percentagem de respostas dos dois grupos de participantes. No grupo experimental observa-se um aumento de 0% no questionário 1 para 10% no questionário 2 na percentagem de alunos que estuda todos os dias. Observa-se ainda uma diminuição de 10% para 0% nos alunos que estudam 4 dias por semana e uma alteração na percentagem de alunos que estuda 3 e 2 dias por semana, sendo que do questionário 1 para o questionário 2 aumenta o número de alunos que estuda 2 dias por semana e diminui na mesma proporção o número de alunos que estuda 3 dias por semana. No grupo de controlo verifica-se uma

deslocação do gráfico mais notória, havendo um aumento na percentagem de alunos que estuda mais dias por semana.

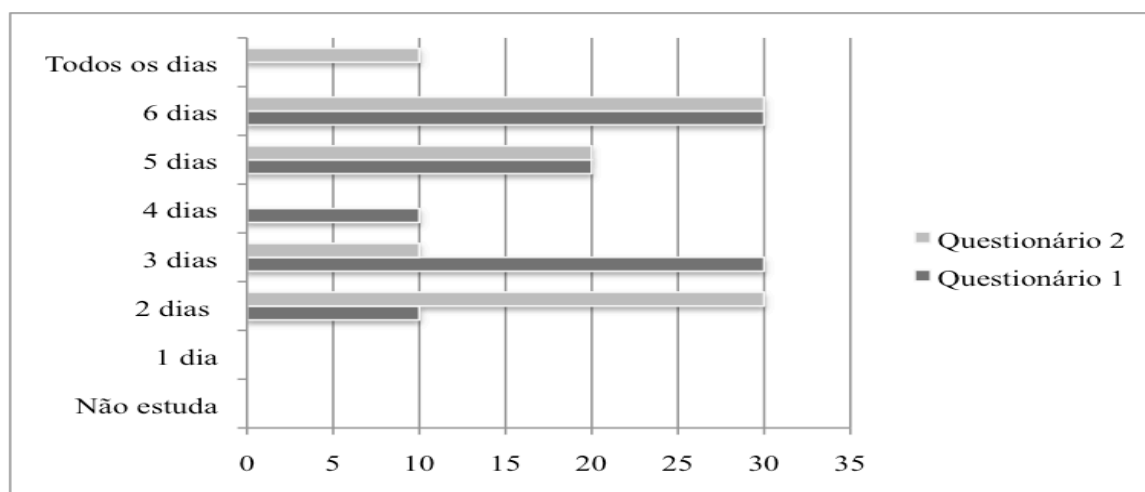


Gráfico 39 – Grupo experimental, “Com que regularidade estudas flauta normalmente?”.

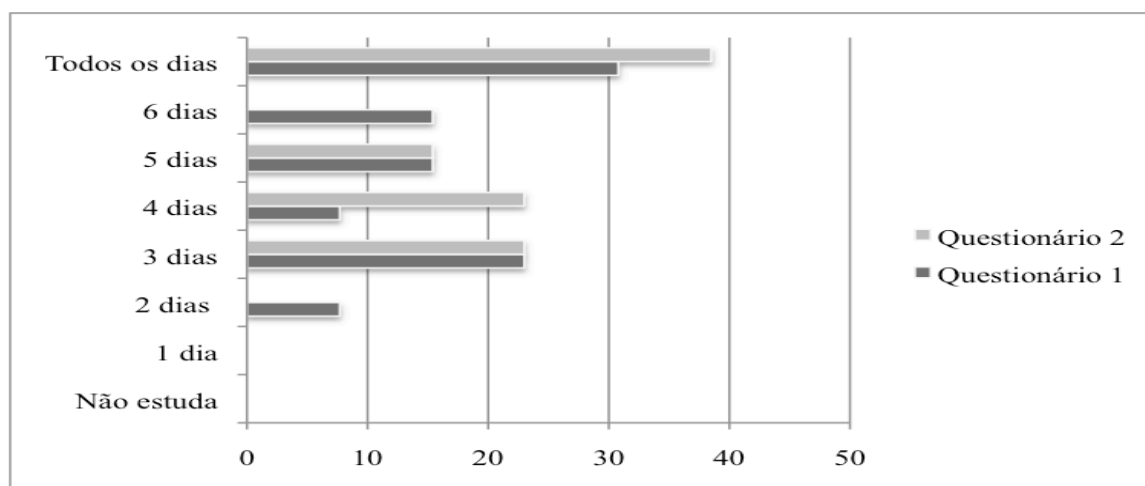


Gráfico 40 – Grupo de controlo, “Com que regularidade estudas flauta normalmente?”.

No que respeita às horas de estudo semanais sem ser em alturas de audição ou provas avaliativas, o grupo experimental apresenta uma diminuição acentuada do questionário 1 para o questionário 2 na percentagem alunos que estuda entre 30 minutos e 2h30 e apresenta um aumento na percentagem de alunos que estudam mais de 2h31 por semana, como se pode verificar no gráfico 41. O gráfico 42 expõe a percentagem de respostas do grupo de controlo, apresentando uma alteração menos evidente que no grupo experimental entre o questionário 1 e o questionário 2.

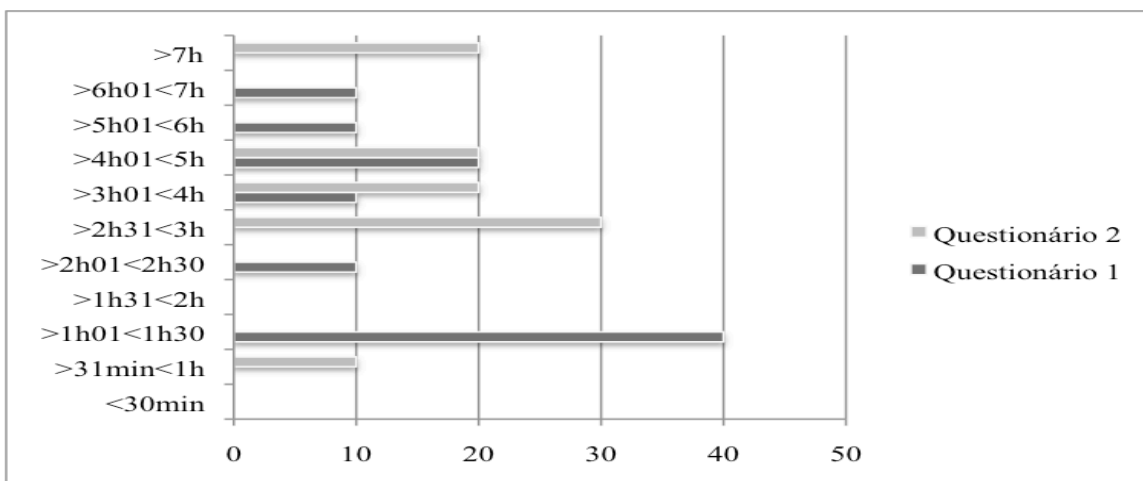


Gráfico 41 – Grupo experimental, “Quantas horas estudas em cada dia da semana?”.

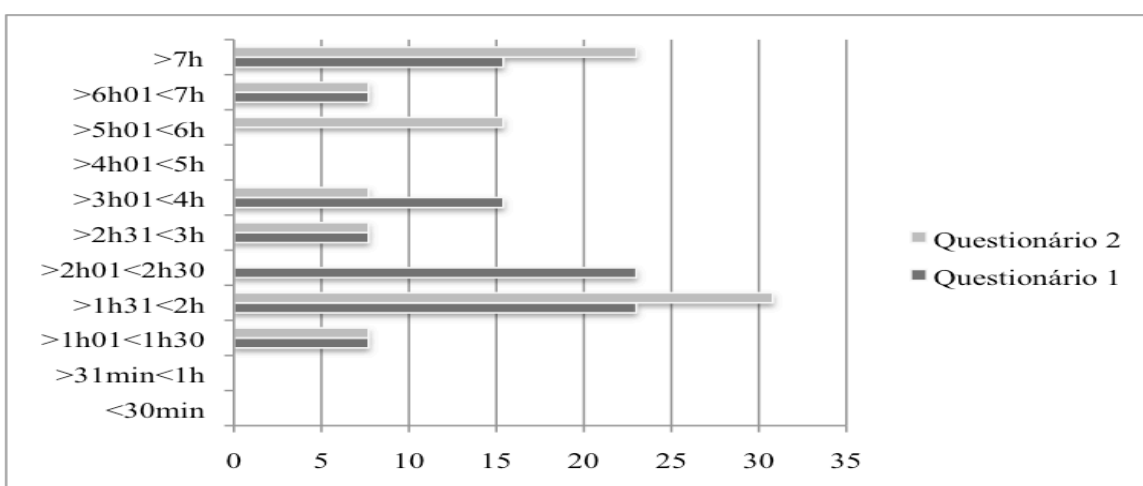


Gráfico 42 – Grupo de controlo, “Quantas horas estudas em cada dia da semana?”.

Quanto aos dias e tempo de estudo semanal em alturas de audições ou de provas de avaliação os gráficos 43 e 44 apresentam a percentagem de respostas do grupo experimental e do grupo de controlo respectivamente em relação aos dias de estudo, e os gráficos 45 e 46 apresentam a percentagem de respostas em relação ao tempo de estudo semanal do grupo experimental e do grupo de controlo respectivamente.

Assim, nos dias de estudo semanal dos alunos observamos no grupo experimental do questionário 1 para o questionário 2 uma diminuição na percentagem de alunos que estuda 3 dias por semana e um aumento na mesma proporção na percentagem de alunos que estuda 4 dias por semana. No grupo de controlo verifica-se o contrário na percentagem de alunos que estuda 5 e 6 dias por semana, havendo uma diminuição da percentagem de aluno que estuda 6 dias por semana e um aumento da percentagem de alunos que estuda 5

dias por semana. Há no entanto um aumento de 46,1% para 53,8% na percentagem de alunos que estuda todos os dias.

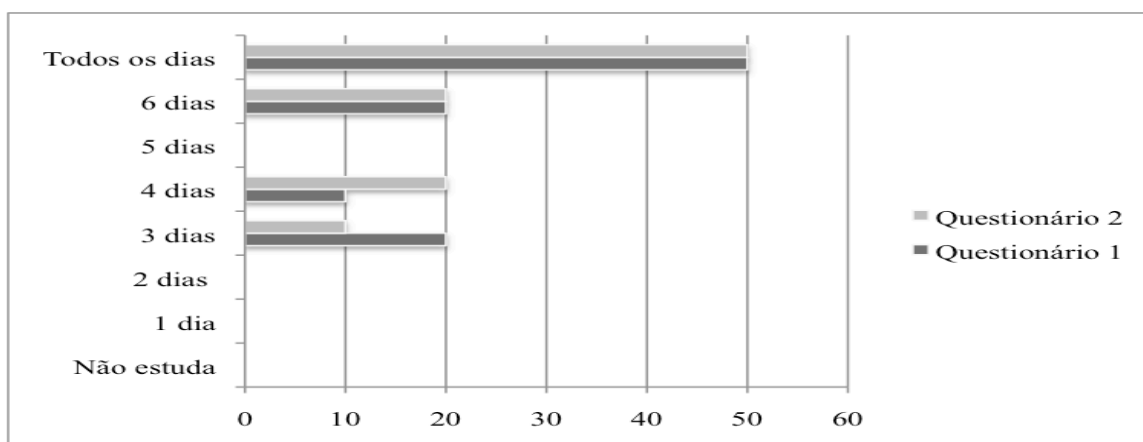


Gráfico 43 – Grupo experimental, “Com que regularidade estudas flauta em alturas de audição ou de provas de passagem?”.

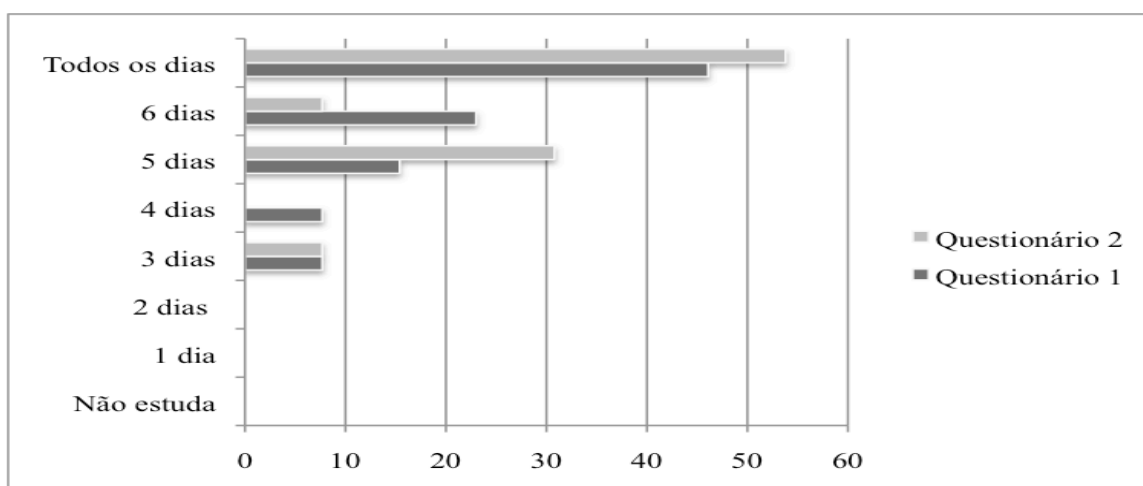


Gráfico 44 – Grupo de controlo, “Com que regularidade estudas flauta em alturas de audição ou de provas de passagem?”.

No tempo de estudo semanal observa-se em ambos os grupos uma deslocação do gráfico revelando um aumento na percentagem de alunos que estudam mais horas por semana. Este aumento é mais evidente no grupo de controlo do que no grupo experimental.

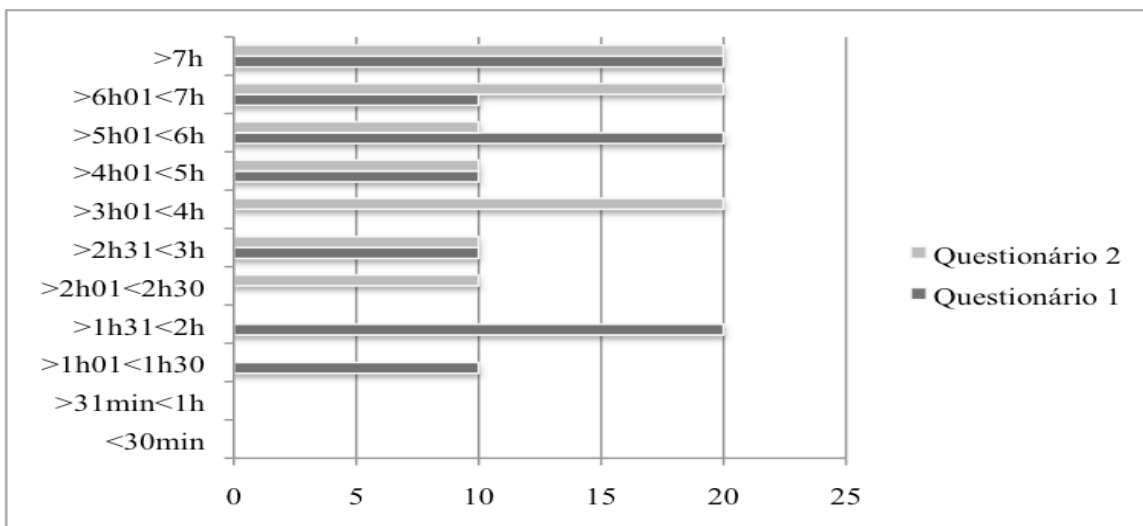


Gráfico 45 – Grupo experimental, “Quantas horas estudas em cada dia da semana em alturas de audição ou provas de passagem?”.

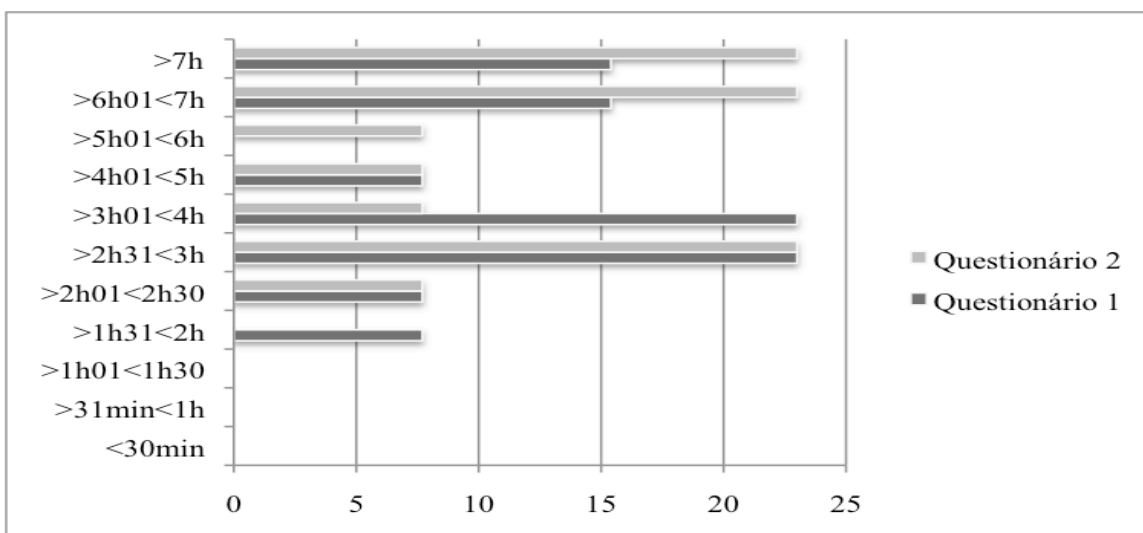


Gráfico 46 – Grupo de controlo, “Quantas horas estudas em cada dia da semana em alturas de audição ou provas de passagem?”.

As alterações nos padrões motivacionais dos alunos para o estudo do instrumento não são significativas. No grupo experimental apenas o número de horas de estudo semanal sem ser em alturas de audição ou de provas avaliativas aumentou com algum relevo, no entanto os dados não revelam diferenças notórias entre o grupo experimental e o grupo de controlo.

2. Avaliação do aluno

As avaliações de cada aluno participante são apresentadas na tabela 4 para o grupo experimental e na tabela 5 para o grupo de controlo. No grupo experimental a média das avaliações referentes à primeira recolha de dados é de 12,328 e a média das avaliações referentes à segunda recolha de dados é de 13,906. No grupo de controlo a média das avaliações iniciais é de 14,55 e a média das avaliações finais é de 15,47.

Apesar do grupo de controlo apresentar uma avaliação de nível superior à do grupo experimental, a diferença entre a média das avaliações realizadas no início da investigação e a média das avaliações realizadas no final da investigação é maior no grupo experimental. Apresenta-se assim no grupo experimental uma diferença de aproximadamente 1,6, enquanto que no grupo de controlo a diferença é de apenas 0,92.

Aluno	Avaliação inicial	Avaliação final	Diferença
1	12,74	14,72	1,98
2	11,51	14,85	3,34
3	11,58	13,52	1,94
4	13,91	15,13	1,22
5	14,59	16,53	1,94
6	13,28	14,35	1,07
7	10,35	12,56	2,21
8	10,49	11,76	1,27
9	14,61	14,77	0,16
10	10,22	10,87	0,65
Média	12,328	13,906	1,578

Tabela 4 – Avaliação do aluno, grupo experimental.

Aluno	Avaliação inicial	Avaliação final	Diferença
11	13,31	15,03	1,72
12	14,47	15,3	0,83
13	14,08	14,36	0,28
14	16,4	17,81	1,41
15	14,52	14,54	0,02
16	15,3	17,07	1,77
17	15,39	14,48	-0,91
18	13,65	14,18	0,53
19	16,26	16,39	0,13
20	15,09	16,86	1,77
21	14,64	15,33	0,69
22	14,41	15,34	0,93
23	11,63	14,42	2,79
Média	14,55	15,47	0,92

Tabela 5 – Avaliação do aluno, grupo de controlo.

3. Avaliação da performance

As avaliações de cada momento performativo são apresentadas de seguida na tabela 6, que expõe as avaliações do grupo experimental, e na tabela 7, que expõe as avaliações do grupo de controlo. Ao longo da realização dos momentos performativos ocorreram imprevistos que impossibilitaram a presença de alguns alunos nas audições. Na falta de uma ou mais avaliações em cada momento performativo a média foi realizada apenas com as avaliações existentes.

Ao contrário dos dados recolhidos na avaliação individual de cada aluno participante, as avaliações das performances revelam um equilíbrio entre o grupo de controlo e o grupo experimental. No grupo experimental a diferença entre o primeiro momento performativo (MP 1) e o último momento performativo (MP 6) é de apenas 0,2, no entanto é evidente um melhoramento na performance em cada um dos grupos de momentos performativos. Assim, no primeiro grupo de momentos performativos (MP 1, MP 2 e MP 3) há uma evolução de 15,2 para 15,7 na média das avaliações realizadas, no segundo grupo de momentos performativos (MP 4, MP 5 e MP 6) há uma evolução de 15,3 para 15,4 na média das avaliações realizadas.

Aluno	1º grupo de MP – Fevereiro			2º grupo de MP – Abril			
	MP 1	MP 2	MP 3	MP 4	MP 5	MP 6	
1	(faltou)	14,51	15,5	15,55	14,95	15,41	
2	14,78	15,6	15,96	14,76	15,01	14,28	
3	15,05	16,03	(faltou)	15,65	15,8	16,13	
4	15,58	(faltou)	(faltou)	15,43	(faltou)	15,63	
5	15,91	15,81	15,56	15,15	15,75	(faltou)	
6	15,9	(faltou)	16,21	15,96	(faltou)	16,06	
7	14,36	14,88	14,91	15,13	14,78	14,88	
8	14,6	(faltou)	15,56	14,78	(faltou)	(faltou)	
9	16,56	16,88	17,28	(faltou)	(faltou)	(faltou)	
10	14,03	14,11	14,31	15,35	15,28	15,41	Diferença
Média	15,2	15,4	15,7	15,3	15,3	15,4	0,2

Tabela 6 – Avaliação da performance, grupo experimental.

No grupo de controlo a diferença entre as médias das avaliações realizadas a cada uma das performances apresenta-se em -0,13. Apenas cinco alunos do grupo de controlo melhoraram a sua performance havendo assim uma diminuição no valor da média das avaliações de 15,36 para 15,22.

Aluno	MP 1	MP 2	
11	16,38	15,65	
12	16,26	16,58	
13	15,7	14,65	
14	17,3	17	
15	15,31	14,78	
16	16,15	15,9	
17	14,91	14,11	
18	14,16	14,55	
19	15,25	(faltou)	
20	13,98	14,9	
21	13,6	14,2	
22	15,68	15,15	
23	15,05	15,25	Diferença
Média	15,36	15,22	-0.13718

Tabela 7 – Avaliação da performance, grupo de controlo.

Os dados recolhidos sugerem que a realização de momentos performativos frequentes melhora o nível dos alunos em apresentações públicas e estão de acordo com as afirmações de Mitchell e de O'Neill e McPherson (Mitchell, 2010; O'Neill & McPherson, 2002).

Discussão

Os resultados desta investigação não apoiam com a evidência desejada a hipótese proposta inicialmente de que a realização de momentos performativos frequentes aumenta os níveis de motivação dos alunos para o estudo do instrumento. Os resultados obtidos com os questionários em relação à motivação dos participantes revelaram que os padrões de estudo dos alunos, quer a nível de dias de estudo semanal, quer a nível de tempo de estudo semanal, não se alteraram de forma significativa entre o início e o final da investigação. As pequenas modificações que se verificaram não indicam uma distinção relevante entre o grupo experimental e o grupo de controlo que possa significar uma influência directa da realização frequente de momentos performativos na motivação intrínseca para o estudo do instrumento. Seria vantajosa a realização do mesmo estudo com uma amostra mais significativa e que pudesse incluir participantes de várias escolas do ensino vocacional da música. O aumento do tempo de investigação prática e a realização de mais momentos performativos poderia também fornecer resultados mais consistentes.

Há, no entanto, uma distinção evidente e importante entre os dias e o tempo de estudo semanal sem ser em alturas de audição e em alturas de audição. Os gráficos 47 e 48 apresentam a percentagem de alunos que estuda todos os dias regularmente e em alturas de audição ou prova avaliativa no início da investigação (questionário 1) e no final da investigação (questionário 2) respectivamente.

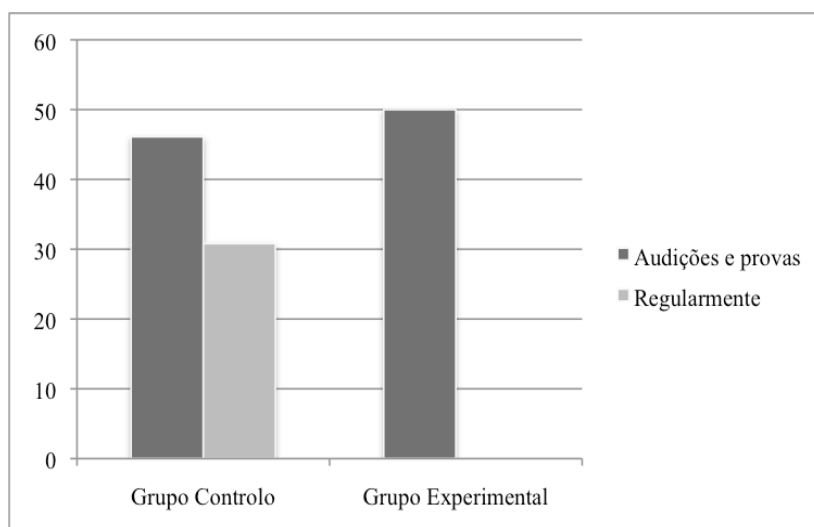


Gráfico 47 – Estudo diário no início da investigação – Questionário 1

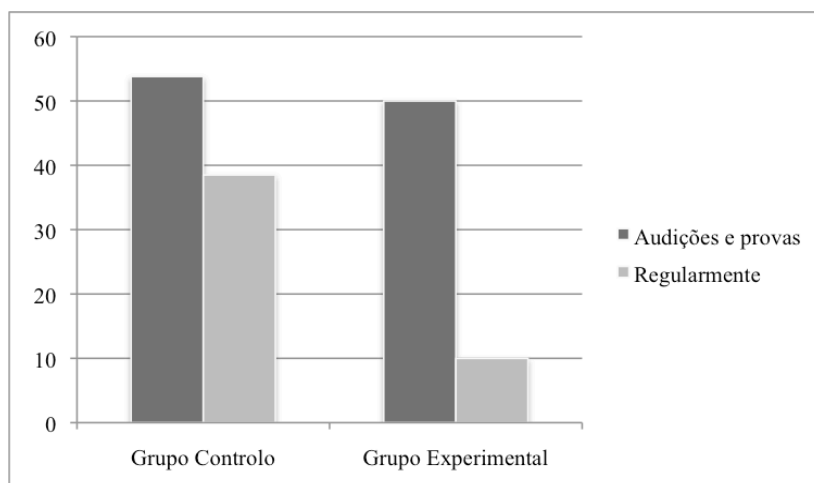


Gráfico 48 – Estudo diário no final da investigação – Questionário 2

Observa-se, assim, que há um aumento significativo do tempo de estudo aquando da proximidade de um momento performativo quer no grupo de controlo quer no grupo experimental. Desta forma, a realização frequente de momentos performativos funciona como impulsionador para o estudo do instrumento, fornecendo a motivação extrínseca necessária para um aumento do tempo de estudo individual, e corroborando as afirmações de Hallam e de Mitchell acerca da motivação para o estudo fornecida pela performance pública (Hallam, 2002; Mitchell, 2010).

A análise dos dados recolhidos expõe ainda resultados significativos relacionados com diversos aspectos também importantes no processo de aprendizagem de um aluno de instrumento. A primeira questão relacionada com a performance, e presente tanto no questionário 1 como no questionário 2, – “Gostas de tocar flauta em público?” – revelou um grande aumento de respostas afirmativas no grupo experimental (de 50% para 80%) e uma diminuição de respostas afirmativas no grupo de controlo (de 84,6% para 76,9%), sugerindo que a realização frequente de performances públicas pode influenciar de forma positiva a perspectiva dos alunos em relação à sua própria performance, influenciando consequentemente de forma positiva o seu processo de aprendizagem. O interesse demonstrado pela apresentação pública pelos alunos do grupo experimental melhora, segundo Schiefele, a concentração dos mesmos durante a actividade promovendo melhores resultados (Schiefele, 1991, p. 309).

Em relação à motivação para o estudo do instrumento o grupo experimental apresentou um ligeiro aumento (de 80% para 90%) na percentagem de alunos que respondeu gostar de

estudar flauta do questionário 1 para o questionário 2. De entre os dois alunos que no questionário 1 responderam não gostar de estudar flauta apenas um alterou a sua resposta no questionário 2: o aluno 7. Ao analisar os dados recolhidos em relação a esse aluno, verifica-se que a nível de avaliação individual foi o segundo aluno com a maior diferença entre a avaliação inicial e a avaliação final, passando de uma avaliação de 10,35 para uma avaliação de 12,56. Mais uma vez, o interesse pela actividade é um indicador de uma maior motivação e melhores resultados (Schiefele, 1991, p. 309). Relativamente ao aluno do grupo experimental que no questionário 2 respondeu negativamente à pergunta “Gostas de estudar flauta?”, o aluno 9, a avaliação foi a que teve a menor diferença entre o início e o final da investigação (apenas 0,16). É importante referir ainda que a participação deste aluno esteve condicionada devido a uma lesão que impediu a sua participação no segundo grupo de momentos performativos.

No que respeita às avaliações individuais dos alunos, a análise dos dados revela um aumento do nível atribuído aos dois grupos participantes da avaliação inicial para a avaliação final. No grupo experimental essa diferença é mais significativa do que no grupo de controlo. Esta alteração positiva nos níveis de avaliação dos alunos do grupo experimental, confrontada com a estabilidade da motivação para o estudo verificada do questionário 1 para o questionário 2, sugere que a realização frequente de performances públicas melhora a qualidade do estudo realizado, o que por sua vez pode facilitar a aquisição de competências dos alunos. Por outras palavras, uma vez que a motivação para o estudo e os padrões de estudo dos alunos participantes não se alteraram significativamente durante a investigação realizada, a melhoria dos resultados obtidos nas avaliações individuais pode ser justificada pelo aumento da qualidade do estudo realizado. Este aumento da qualidade do estudo é, por sua vez, consequência do *retorno informacional* que receberam após a primeira audição – como é afirmado por 30% dos alunos do grupo experimental no questionário 2 – mas também pela existência de objectivos claros e sentimentos de êxito – todos os alunos do grupo experimental responderam ter melhorado a sua performance da primeira para a última audição de cada grupo de audições – necessários para que se verifique o estado de fluxo durante o estudo e também durante a performance (O'Neill & McPherson, 2002, p. 35).

Quanto à avaliação das performances dos alunos, no grupo experimental verifica-se um melhoramento gradual entre o primeiro e o último momento performativo de cada grupo de momentos performativos, tendo havido no primeiro grupo (MP1, MP2 e MP3) apenas um participante com o qual se verificou o contrário, e no segundo grupo (MP4, MP5 e MP6) três participantes que não apresentaram um melhoramento gradual. No grupo de controlo, entre o primeiro e o segundo momento performativo, cinco alunos melhoraram o nível da sua performance de forma pouco acentuada, tendo no entanto sido mais notória a diminuição dos níveis de avaliação nesse grupo. A análise destes dados sugere que a realização frequente de momentos performativos pode melhorar o nível da performance pública dos alunos. É, aliás, evidente a diferença na percentagem de alunos do grupo experimental que respondeu gostar de tocar flauta em público entre o questionário 1 e o questionário 2, tendo havido um aumento de 50% para 80% de respostas afirmativas (gráfico 31). O prazer e benefício da realização de momentos performativos frequentes sugerido por Austin é assim corroborado pelos dados recolhidos nesta investigação (O'Neill & McPherson, 2002, p. 42).

Ainda em relação à avaliação das performances dos alunos, e de entre os alunos do grupo experimental, salientam-se os alunos 2 e 3. O aluno 2 teve o maior aumento na avaliação do primeiro grupo de momentos performativos, passando de 14,78 no MP1 para 15,96 no MP3. O aluno 3 salienta-se por ter tido o maior aumento na avaliação do segundo grupo de momentos performativos, passando de 15,65 no MP4 para 16,13 no MP6. De todos os alunos participantes, o aluno 2 foi também o que teve um maior aumento na avaliação individual, com uma diferença de 3,34 pontos, e o aluno 3 ficou entre os 5 alunos com um maior aumento na mesma avaliação, com uma diferença de 1,94 pontos.

Nas questões do questionário 2 direccionadas apenas aos alunos participantes do grupo experimental salienta-se novamente o aluno 9 por ter sido o único a responder negativamente à pergunta “Gostaste de tocar nas audições em que participaste?”. Importa ainda referir que a totalidade dos alunos do grupo experimental respondeu que melhorou a sua performance da primeira para a última audição de cada grupo de audições, revelando uma auto-percepção positiva em relação à própria performance. As justificações dadas para esse melhoramento foram na sua maioria mais tempo de estudo e seguir as indicações

do professor após a primeira audição, confirmando as afirmações de Austin em relação à performance frequente e ao retorno informacional (O'Neill & McPherson, 2002, p. 42).

Apesar da hipótese proposta inicialmente, de que a realização frequente de momentos performativos aumenta os níveis de motivação intrínseca dos alunos para o estudo do seu instrumento, não poder ser comprovada com a análise dos dados recolhidos, essa mesma análise sugere que a realização frequente de momentos performativos influencia de forma positiva a aquisição de competências musicais e performativas dos alunos. A minha experiência profissional de prática pedagógica é concordante com este facto e é partilhada por colegas e professores de diversos instrumentos que vêem na performance frequente uma ferramenta de trabalho para obter melhores resultados no estudo de um instrumento musical.

As implicações dos resultados conseguidos com esta investigação para a prática pedagógica são por isso, e sem dúvida, relevantes. As avaliações individuais realizadas demonstram uma melhoria significativa nas competências cognitivas demonstradas pelos alunos que participaram em apresentações públicas frequentes. As suas competências performativas foram também positivamente influenciadas bem como a sua predisposição para as performances públicas. Deste modo, a realização do momento performativo de forma frequente no processo de aprendizagem de um aluno de instrumento é um recurso importante a ser utilizado pelos professores de música, nomeadamente do ensino vocacional.

Com a conclusão deste estudo surgem novos tópicos relevantes para a investigação a realizar no futuro. Em primeiro lugar, e uma vez que os resultados obtidos sugerem que a realização de momentos performativos frequentes aumenta o gosto dos alunos em relação à performance pública, seria importante averiguar o impacto da realização frequente de momentos performativos no número de desistências verificadas. Outro percurso para a investigação futura seria determinar de que forma é que a visualização e análise da própria performance gravada em vídeo poderia influenciar as performances futuras dos alunos, já que a auto-percepção demonstrada pelos alunos em relação à sua evolução do primeiro para o último momento performativo não é inteiramente concordante com a apreciação dos observadores externos que avaliaram todas as performances. Apesar da presente investigação ter apresentado algumas conclusões em relação ao processo de aprendizagem

dos alunos do ensino vocacional da música, é necessária ainda uma enorme quantidade de pesquisa para melhor conseguir compreender toda a complexidade a ele associada.

Conclusão

O desenvolvimento e a realização da presente investigação tiveram como principal objectivo averiguar a influência da performance musical frequente na motivação dos alunos para o estudo do instrumento. A hipótese inicial propunha que a realização frequente de momentos performativos aumenta os níveis de motivação dos alunos para o estudo do instrumento, aumentando consequentemente o nível das competências cognitivas, musicais e performativas adquiridas. Esta proposta resultou de pesquisa bibliográfica relacionada com a motivação em música, mas também da minha experiência profissional enquanto docente de flauta transversal no ensino vocacional da música. Não só no contacto com os alunos e na percepção dos padrões de estudo por eles demonstrados ao longo do ano lectivo, mas também no contacto e discussão com colegas de profissão que apresentavam as mesmas opiniões e questões em relação à performance frequente.

Assim, na primeira parte desta dissertação, e para contextualizar o leitor no vasto conhecimento existente sobre motivação, realizei um enquadramento teórico acerca da motivação humana, da motivação na aprendizagem e especificamente da motivação em música. Pretendi dar a conhecer as várias teorias a motivação existente e a sua aplicação à aprendizagem em música. Nesta parte, realizei ainda a delineação da investigação. A construção do projecto é descrita na segunda parte e a apresentação e análise de dados é realizada na terceira parte.

Ao longo do processo de análise de dados, que foi acontecendo à medida que estes iam sendo recolhidos, verifiquei que a hipótese inicial não se evidenciava com a certeza esperada. Apesar de se observarem algumas diferenças nos padrões motivacionais dos alunos, estas não se apresentaram como suficientes para serem consideradas conclusivas. A não verificação da hipótese inicial foi possivelmente condicionada não só pela impossibilidade de realizar o estudo num período de tempo mais alargado, mas também pelo facto da amostra utilizada ser reduzida dadas as características da investigação. Houve, no entanto, constatações importantes, resultantes da análise dos dados recolhidos, que indicam a importância que a realização de momentos performativos frequentes pode ter no processo de aprendizagem de um aluno de instrumento. A aquisição e aprofundamento das competências musicais e performativas são exemplos de aspectos

importantes na aprendizagem em música que se evidenciaram com a realização de momentos performativos frequentes na presente investigação. Evidenciou-se ainda a noção de que os alunos estudam mais nas alturas anteriores a uma performance pública ou a uma prova de avaliação, o que pode revelar-se útil aos professores como ferramenta de controlo do estudo dos alunos ao longo do seu processo de aprendizagem.

É também notória a auto-percepção positiva dos alunos do grupo experimental em relação à evolução da primeira para a última audição de cada grupo de audições, e a atribuição do sucesso conseguido ao estudo. Esta constatação sugere que a realização frequente de momentos performativos promove atribuições externas-instáveis-controláveis, consideradas por Asmus como fundamentais para o aumento da motivação na aprendizagem (Asmus, 1986, p. 268).

Esta investigação teve, assim, e apesar da hipótese inicial não ter sido verificada, um balanço positivo e um impacto importante no conhecimento acerca do processo de ensino/aprendizagem em música e contribui por isso para o conhecimento científico sobre a motivação e para o progresso do ensino vocacional da música.

Bibliografia

- Asmus, E. P. (1986). Students Beliefs about the Causes of Success and Failure in Music: A Study of Achievement Motivation. *Journal of Research in Music Education*, 34(4), 262-278.
- Blaisdell, F. (1998). How do I Get to Carnegie Hall? In M. C. Stoune (Ed.), *The Flutist's Handbook: A Pedagogy Anthology*. Santa Clarita: The National Flute Association.
- Branco, J. (2004). Orfeão no seu melhor - conservatório de artes. Leiria: Orfeão de Leiria.
- Cabral, J. (1986). *A Música em Leiria*. Leiria: Câmara Municipal de Leiria.
- Csikszentmihalyi, M. (1997). Finding Flow. *Psychology Today*, July/August.
- Custodero, L. (2005). Observable indicators of flow experience: a developmental perspective on musical engagement in young children from infancy to school age. *Music Education Research*, 7(2), 185-209.
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E. L. (1992). On the Nature and Functions of Motivation Theories. *Psychological Science*, 3(3), 167-171.
- Deci, E. L., Cascio, W. F., & Krusell, J. (1973). *Sex Differences, Positive Feedback and Intrinsic Motivation*. Paper presented at the Eastern Psychological Association Convention.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1982). Curiosity and Self-directed Learning: The Role of Motivation in Education. In L. Katz (Ed.), *Current Topics in Early Childhood Education* (Vol. IV). Norwood: Ablex Publishing Co.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2008). Facilitating Optimal Motivation and Psychological Well-Being Across Life's Domains. *Canadian Psychology*, 49(1), 14-23.
- Deshaies, B. (1992). *Metodologia da Investigação em Ciências Humanas*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Eros, J. (2008). Instrument Selection and Gender Stereotypes A Review of Recent Literature. *Applications of Research in Music Education*, 27(1), 57-64.
- Frazee, J., & Kreuter, K. (1987). *Discovering Orgg*. New York: Schott.
- Freud, S. (1949). *An Outline of Psycho-Analysis*. New York: W. W. Norton.
- Geen, R. (1995). *Human Motivation: a social psychological approach*. Pacific Grove: Brooks/Cole Publishing Company.
- Hallam, S. (2002). Musical Motivation: Towards a Model Synthesising the Research. *Music Education Research*, 4(2), 225-244.
- Koppejan, S., Snijders, C. J., Kooiman, T., & Bommel, B. V. (2006). Hand and arm problems in flautists and a design for prevention. *Ergonomics*, 49(3), 316-322.
- Leiria, O. d. (2008). Historial do Orfeão de Leiria/Conservatório de Artes. Retrieved 2010/12/03, 2010, from <http://www.orfeadeleiria.com/main.php?link=9&op=detalhe>
- Leiria-Fátima, E. R. d. T. d. (2011). Portal do Turismo de LEiria-Fátima. Retrieved 2 Junho 2011, 2011, from <http://www.rtleiriafatima.pt/site/frontoffice/default.aspx?LANG=PT>

- Maehr, M., Pintrich, P., & Linnenbrink, E. (2002). Motivation and Achievement. In R. Colwell & C. Richardson (Eds.), *The New Handbook of Research on Music Teaching and Learning*. New York: Oxford University Press.
- Maslow, A. H. (1987). *Motivation and Personality* (3 ed.). New York: Harper & Row, Publishers.
- Mitchell, N. (2010). Does Participating in Evaluative Performances Increase Student Motivation? *Musicien Éducateur au Canada*, 52(1), 35-37.
- O'Neill, S. A., & McPherson, G. E. (2002). Motivation. In R. Parncutt & G. McPherson (Eds.), *The Science and Psychology of Music Performance: Creative Strategies for Teaching and Learning* (pp. 31-46): Oxford University Press, 2002.
- Rigby, C. S., Deci, E. L., Patrick, C. C., & Ryan, R. M. (1992). Beyond the Intrinsic-Extrinsic Dichotomy: Self-Determination in Motivation and Learning. *Motivation and Emotion*, 16(3), 165-185.
- Robson, C. (1993). *Real World Research: a resource for social scientists and practitioner-researchers*. Oxford: Blackwell.
- Romo, H. L. (1998). La metodología de la encuesta. In L. J. G. Cáceres (Ed.), *Técnicas de investigación en sociedad, cultura y comunicación*. Ciudad de México: Pearson.
- Rueda, R., & Moll, L. (1994). A Social Perspective on Motivation. In J. Harold F. O'Neil & M. Drillings (Eds.), *Motivation: Theory and Research*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Sansone, C., & Thoman, D. B. (2006). Maintaining Activity Engagement: Individual Differences in the Process of Self-Regulating Motivation. *Journal of Personality*, 74(6).
- Sapsford, R., & Jupp, V. (1996). Validating Evidence. In R. Sapsford & V. Jupp (Eds.), *Data Collection and Analysis*. London: Sage Publications.
- Schiefele, U. (1991). Interest, Learning and Motivation. *Educational Psychologist*, 26(3,4), 299-323.
- Silvia, P. J., McCord, D. M., & Gendolla, G. H. E. (2010). Self-focused attention, performance expectancies, and the intensity of effort: Do people try harder for harder goals? *Motiv Emot*, 34, 363-370.
- Wegge, J. (2001). Motivation, Information Processing and Performance. In A. Efklides, J. Kuhl & R. Sorrentino (Eds.), *Trends and Prospects in Motivation Research*. The Netherlands: Kluwer Academic Publishers.
- Willems, E. (1970). *As Bases Psicológicas da Educação Musical*. Bienne: Pro-Musica.
- Wilson, M. (1996). Asking Questions. In R. Stapsford & V. Jupp (Eds.), *Data Collection and Analysis*. London: Sage Publications.

Anexos

Anexo A – Informação aos Encarregados de Educação



Exmo. Sr.

Encarregado de Educação do aluno (nome do aluno)

Vimos por este meio pedir a V. Exa. autorização para que o seu educando faça parte de um projecto de investigação a ter lugar durante o segundo período do presente ano lectivo, no Orfeão de Leiria-Conservatório de Artes. Esta investigação terá como público alvo os alunos da classe de flauta transversal da referida instituição.

A investigação insere-se na disciplina de Projecto Educativo do Mestrado em Música para o Ensino Vocacional da Universidade de Aveiro e tem como objectivo avaliar a influência da realização de momentos performativos frequentes na motivação dos alunos de flauta transversal.

A estrutura actual mais comumente utilizada nas escolas de música de regime oficial é a realização de apenas um momento performativo por período lectivo. Esta investigação pretende verificar se a motivação dos alunos de flauta transversal para o estudo do instrumento é alterada quando se aumenta a frequência da realização de momentos performativos.

A metodologia empregue partirá da criação de dois grupos de trabalho: grupo A – alunos que realizarão momentos performativos frequentes – e grupo B – alunos que permanecerão com a estrutura pré-existente de realização de um único momento performativo por período lectivo.

Para monitorizar os resultados da investigação serão realizados a todos os alunos diversos momentos de avaliação, recorrendo a gravações em vídeo das suas performances, inquéritos e entrevistas.

Todos os dados recolhidos serão para utilização exclusiva na realização deste projecto, sendo que a identificação dos alunos não será nunca revelada.

A investigadora Margarida Neves

A Direcção Pedagógica da EMOL

Eu, _____, Encarregado de Educação do aluno
_____, declaro que autorizo o meu educando a
participar na investigação acima referida.

Encarregado de Educação

Anexo B – Questionário 1

Universidade de Aveiro
Mestrado em Música para o Ensino Vocacional
Projecto Educativo

Investigadora: Margarida Neves
Questionário 1

Este questionário insere-se na disciplina de Projecto Educativo do Mestrado em Música para o Ensino Vocacional da Universidade de Aveiro e tem como objectivo recolher dados sobre a motivação dos alunos de flauta transversal.

É de toda a conveniência que respondas com a máxima **honestidade**, pois só assim será possível realizar uma investigação exacta e autêntica.

Este questionário **não pretende avaliar** e por isso **não há respostas certas ou erradas** a nenhuma das questões.

Todos os dados recolhidos são confidenciais e para utilização exclusiva da investigação em curso.

Questionário nº:

Identificação do Aluno

Quantos anos tens? _____

Há quanto tempo estudas flauta? _____

Qual é o grau em que estás a flauta? _____

Qual o regime que frequentas?

- ☐ Iniciação
- ☐ Articulado
- ☐ Supletivo

Motivação Inicial

Porque começaste a estudar música?

- ☐ Por iniciativa própria.
- ☐ Por incentivo da família.
- ☐ Por incentivo de amigos.
- ☐ Por outra razão. Qual? _____

Porque escolheste a flauta transversal para ser o teu instrumento?

- ☐ Porque gostas do som.
- ☐ Porque gostas do aspecto do instrumento.
- ☐ Foi a tua família que escolheu.
- ☐ Conhecias alguém que tocava flauta transversal.

Estudar música para ti é:

- ☐ Um passatempo.
- ☐ Uma actividade mais séria.
- ☐ Uma actividade tão séria que a podes considerar como uma possibilidade profissional.

Performance

Gostas de tocar flauta em público?

- ☐ Sim.
- ☐ Não.

Onde costumavas tocar em público? (podes escolher mais do que uma opção)

- ☐ Nas audições.
- ☐ Em casa, para a família e amigos.
- ☐ Na igreja.
- ☐ Na escola.
- ☐ Em outros sítios. Onde? _____

Onde gostas mais de tocar em público? (podes escolher mais do que uma opção)

- ☐ Nas audições.
- ☐ Em casa, para a família e amigos.
- ☐ Na igreja.
- ☐ Na escola.
- ☐ Em outros sítios. Onde? _____

Como te sentes antes de tocar em público? (assinala uma resposta em cada grupo)

- ☐ Muito nervoso.
- ☐ Um pouco nervoso.
- ☐ Descontraído.

- ☐ Concentrado.
- ☐ Desconcentrado.

Como te sentes depois de tocar em público? (assinala uma resposta em cada grupo)

- ☐ Nervoso.
- ☐ Descontraído.

- ☐ Alegre.
- ☐ Triste.
- ☐ Frustrado.

Gostas mais de tocar a solo ou em conjunto?

- ☐ A solo.
- ☐ Em conjunto.

Fazes parte de algum agrupamento instrumental na escola de música?

(por exemplo a orquestra de sopros ou a orquestra de flautas)

- ☐ Não.
- ☐ Sim. Qual? _____

Fazes parte de algum agrupamento instrumental fora da escola de música?
(por exemplo uma filarmónica)

☐ Não.

☐ Sim. Qual? _____

Motivação

Gostas de estudar flauta?

☐ Sim.

☐ Não.

Onde costumas estudar flauta?

☐ Em casa, no teu quarto.

☐ Em casa, na sala de estar.

☐ Na escola.

☐ Em outro sítio. Qual? _____

Com que regularidade estudas flauta normalmente?

(sem ser em alturas de audições ou de provas de passagem)

☐ Não estudas flauta.

☐ Um dia por semana.

☐ Dois dias por semana.

☐ Três dias por semana.

☐ Quatro dias por semana.

☐ Cinco dias por semana.

☐ Seis dias por semana.

☐ Todos os dias.

Quantas horas estudas em cada dia da semana?

(sem ser em alturas de audições ou de provas de passagem)

Segunda-feira: _____ horas.

Terça-feira: _____ horas

Quarta-feira: _____ horas.

Quinta-feira: _____ horas.

Sexta-feira: _____ horas.

Sábado: _____ horas.

Domingo: _____ horas.

Com que regularidade estudas flauta normalmente em alturas de audição ou de provas de passagem?

- ☐ Não estudas flauta.
- ☐ Um dia por semana.
- ☐ Dois dias por semana.
- ☐ Três dias por semana.
- ☐ Quatro dias por semana.
- ☐ Cinco dias por semana.
- ☐ Seis dias por semana.
- ☐ Todos os dias.

Quantas horas estudas em cada dia da semana?

(em alturas de audições ou de provas de passagem)

Segunda-feira: _____ horas.

Terça-feira: _____ horas

Quarta-feira: _____ horas.

Quinta-feira: _____ horas.

Sexta-feira: _____ horas.

Sábado: _____ horas.

Domingo: _____ horas.

Gostas de ouvir música?

- ☐ Sim.
- ☐ Não.

Que género de música gostas mais de ouvir?

(podes assinalar mais do que uma opção)

- ☐ Música clássica/erudita.
- ☐ Música tradicional/popular.
- ☐ Música rock.
- ☐ Música pop.
- ☐ Jazz.
- ☐ Outro. Qual? _____

Costumas ouvir música com flauta transversal?

- ☐ Não.
- ☐ Sim.

Se respondeste “sim” à questão anterior, qual o género e a formação da música com flauta transversal que costumás ouvir?

- ☐ Música clássica/erudita.
- ☐ Música tradicional/popular.
- ☐ Música rock.
- ☐ Música pop.
- ☐ Jazz.
- ☐ Outro. Qual? _____

- ☐ Flauta solo.
- ☐ Concertos para flauta e orquestra.
- ☐ Flauta e piano.
- ☐ Flauta e guitarra.
- ☐ Outras formações.

Muito obrigada pela tua participação!

Anexo C – Questionário 2 – Grupo de Controlo

Universidade de Aveiro
Mestrado em Música para o Ensino Vocacional
Projecto Educativo

Investigadora: Margarida Neves
Questionário 2 – Grupo de Controlo

Este questionário insere-se na disciplina de Projecto Educativo do Mestrado em Música para o Ensino Vocacional da Universidade de Aveiro e tem como objectivo recolher dados sobre a motivação dos alunos de flauta transversal.

É de toda a conveniência que respondas com a máxima **honestidade**, pois só assim será possível realizar uma investigação exacta e autêntica.

Este questionário **não pretende avaliar** e por isso **não há respostas certas ou erradas** a nenhuma das questões.

Todos os dados recolhidos são confidenciais e para utilização exclusiva da investigação em curso.

Questionário nº:

Identificação do Aluno

Quantos anos tens? _____

Há quanto tempo estudas flauta? _____

Qual é o grau em que estás a flauta? _____

Qual o regime que frequentas?

- ☐ Iniciação
- ☐ Articulado
- ☐ Supletivo

Performance

Gostas de tocar flauta em público?

- ☐ Sim.
- ☐ Não.

Onde gostas mais de tocar em público? (podes escolher mais do que uma opção)

- ☐ Nas audições.
- ☐ Em casa, para a família e amigos.
- ☐ Na igreja.
- ☐ Na escola.
- ☐ Em outros sítios. Onde? _____

Como te sentes antes de tocar em público? (assinala uma resposta em cada grupo)

- ☐ Muito nervoso.
- ☐ Um pouco nervoso.
- ☐ Descontraído.

- ☐ Concentrado.
- ☐ Desconcentrado.

Como te sentes depois de tocar em público? (assinala uma resposta em cada grupo)

- ☐ Nervoso.
- ☐ Descontraído.

- ☐ Alegre.
- ☐ Triste.
- ☐ Frustrado.

Motivação

Gostas de estudar flauta?

- ☐ Sim.
☐ Não.

Com que regularidade estudas flauta normalmente?

(sem ser em alturas de audições ou de provas de passagem)

- ☐ Não estudas flauta.
☐ Um dia por semana.
☐ Dois dias por semana.
☐ Três dias por semana.
☐ Quatro dias por semana.
☐ Cinco dias por semana.
☐ Seis dias por semana.
☐ Todos os dias.

Quantas horas estudas em cada dia da semana?

(sem ser em alturas de audições ou de provas de passagem)

Segunda-feira: _____ horas.

Terça-feira: _____ horas.

Quarta-feira: _____ horas.

Quinta-feira: _____ horas.

Sexta-feira: _____ horas.

Sábado: _____ horas.

Domingo: _____ horas.

Com que regularidade estudas flauta normalmente em alturas de audição ou de provas de passagem?

- ☐ Não estudas flauta.
☐ Um dia por semana.
☐ Dois dias por semana.
☐ Três dias por semana.
☐ Quatro dias por semana.
☐ Cinco dias por semana.
☐ Seis dias por semana.
☐ Todos os dias.

Quantas horas estudas em cada dia da semana?

(em alturas de audições ou de provas de passagem)

Segunda-feira: _____ horas.

Terça-feira: _____ horas

Quarta-feira: _____ horas.

Quinta-feira: _____ horas.

Sexta-feira: _____ horas.

Sábado: _____ horas.

Domingo: _____ horas.

A tua motivação para estudar flauta modificou-se desde o início desta investigação?

☐ Sim, aumentou.

☐ Sim, diminuiu.

☐ Não se modificou.

Muito obrigada pela tua participação!

Anexo D – Questionário 2 – Grupo Experimental

Universidade de Aveiro
Mestrado em Música para o Ensino Vocacional
Projecto Educativo

Investigadora: Margarida Neves
Questionário 2 – Grupo Experimental

Este questionário insere-se na disciplina de Projecto Educativo do Mestrado em Música para o Ensino Vocacional da Universidade de Aveiro e tem como objectivo recolher dados sobre a motivação dos alunos de flauta transversal.

É de toda a conveniência que respondas com a máxima **honestidade**, pois só assim será possível realizar uma investigação exacta e autêntica.

Este questionário **não pretende avaliar** e por isso **não há respostas certas ou erradas** a nenhuma das questões.

Todos os dados recolhidos são confidenciais e para utilização exclusiva da investigação em curso.

Aluno nº:

Identificação do Aluno

Quantos anos tens? _____

Há quanto tempo estudas flauta? _____

Qual é o grau em que estás a flauta? _____

Qual o regime que frequentas?

- ☐ Iniciação
- ☐ Articulado
- ☐ Supletivo

Performance

Gostas de tocar flauta em público?

- ☐ Sim.
- ☐ Não.

Onde gostas mais de tocar em público? (podes escolher mais do que uma opção)

- ☐ Nas audições.
- ☐ Em casa, para a família e amigos.
- ☐ Na igreja.
- ☐ Na escola.
- ☐ Em outros sítios. Onde? _____

Como te sentes antes de tocar em público? (assinala uma resposta em cada grupo)

- ☐ Muito nervoso.
- ☐ Um pouco nervoso.
- ☐ Descontraído.

- ☐ Concentrado.
- ☐ Desconcentrado.

Como te sentes depois de tocar em público? (assinala uma resposta em cada grupo)

- ☐ Nervoso.
- ☐ Descontraído.

- ☐ Alegre.
- ☐ Triste.
- ☐ Frustrado.

Gostaste de tocar nas audições em que participaste?

- ☐ Sim.
- ☐ Não.

Sentiste-te melhor a tocar na primeira audição de cada grupo de audições ou nas seguintes?

- ☐ Na primeira. **Porquê?** _____
- ☐ Nas seguintes. **Porquê?** _____

Conseguiste melhorar a tua performance da primeira para a última audição de cada grupo de audições?

- ☐ Sim.
- ☐ Não.

Se sim, em que aspectos?

- ☐ Estavas menos nervoso/a.
- ☐ Estavas mais seguro a nível técnico.
- ☐ Estavas menos preocupado/a com os erros.

Porque pensas que melhoraste?

- ☐ Estudaste mais.
- ☐ Estudaste melhor.
- ☐ Seguiu-se as indicações do teu professor após a primeira audição.
- ☐ Outra razão. **Qual?** _____

Motivação

Gostas de estudar flauta?

- ☐ Sim.
- ☐ Não.

Com que regularidade estudas flauta normalmente?

(sem ser em alturas de audições ou de provas de passagem)

- ☐ Não estudas flauta.
- ☐ Um dia por semana.
- ☐ Dois dias por semana.
- ☐ Três dias por semana.
- ☐ Quatro dias por semana.
- ☐ Cinco dias por semana.
- ☐ Seis dias por semana.
- ☐ Todos os dias.

Quantas horas estudas em cada dia da semana?

(sem ser em alturas de audições ou de provas de passagem)

Segunda-feira: _____ horas.

Terça-feira: _____ horas

Quarta-feira: _____ horas.

Quinta-feira: _____ horas.

Sexta-feira: _____ horas.

Sábado: _____ horas.

Domingo: _____ horas.

Com que regularidade estudas flauta normalmente em alturas de audição ou de provas de passagem?

☐ Não estudas flauta.

☐ Um dia por semana.

☐ Dois dias por semana.

☐ Três dias por semana.

☐ Quatro dias por semana.

☐ Cinco dias por semana.

☐ Seis dias por semana.

☐ Todos os dias.

Quantas horas estudas em cada dia da semana?

(em alturas de audições ou de provas de passagem)

Segunda-feira: _____ horas.

Terça-feira: _____ horas

Quarta-feira: _____ horas.

Quinta-feira: _____ horas.

Sexta-feira: _____ horas.

Sábado: _____ horas.

Domingo: _____ horas.

A tua motivação para estudar flauta modificou-se desde o início desta investigação?

☐ Sim, aumentou.

☐ Sim, diminuiu.

☐ Não se modificou.

Muito obrigada pela tua participação!

Anexo E – Resultados dos Questionários

Anexo E1 – Resultados Questionário 1 – Grupo de Controlo

Motivação Inicial

Porque começaste a estudar música?

- ☐ Por iniciativa própria.61,5%
- ☐ Por incentivo da família.38,5%
- ☐ Por incentivo de amigos.7,7%
- ☐ Por outra razão. Qual?7,7%

Porque escolheste a flauta transversal para ser o teu instrumento?

- ☐ Porque gostas do som.84,6%
- ☐ Porque gostas do aspecto do instrumento.23%
- ☐ Foi a tua família que escolheu.0%
- ☐ Conhecias alguém que tocava flauta transversal.38,5%

Estudar música para ti é:

- ☐ Um passatempo.7,7%
- ☐ Uma actividade mais séria.38,5%
- ☐ Uma actividade tão séria que a podes considerar como uma possibilidade profissional.53,8%

Performance

Gostas de tocar flauta em público?

- ☐ Sim.84,6%
- ☐ Não.15,4%

Onde costumas tocar em público? (podes escolher mais do que uma opção)

- ☐ Nas audições.100%
- ☐ Em casa, para a família e amigos.76,9%
- ☐ Na igreja.15,4%
- ☐ Na escola.15,4%
- ☐ Em outros sítios. Onde?7,7%

Onde gostas mais de tocar em público? (podes escolher mais do que uma opção)

- ☐ Nas audições.61,5%
- ☐ Em casa, para a família e amigos.61,5%
- ☐ Na igreja.7,7%
- ☐ Na escola.7,7%
- ☐ Em outros sítios. Onde?0%

Como te sentes antes de tocar em público? (assinala uma resposta em cada grupo)

☐ Muito nervoso.69,2%

☐ Um pouco nervoso.30,8%

☐ Descontraído.0%

☐ Concentrado.100%

☐ Desconcentrado.0%

Como te sentes depois de tocar em público? (assinala uma resposta em cada grupo)

☐ Nervoso.7,7%

☐ Descontraído.92,3%

☐ Alegre.84,6%

☐ Triste.7,7%

☐ Frustrado.0%

(Resposta Inválida)7,7%

Gostas mais de tocar a solo ou em conjunto?

☐ A solo.23%

☐ Em conjunto.53,8%

(Resposta Inválida)23%

Fazes parte de algum agrupamento instrumental na escola de música?
(por exemplo a orquestra de sopros ou a orquestra de flautas)

☐ Não.69,2%

☐ Sim. Qual?30,8%

Fazes parte de algum agrupamento instrumental fora da escola de música?
(por exemplo uma filarmónica)

☐ Não.69,2%

☐ Sim. Qual?30,8%

Motivação

Gostas de estudar flauta?

☐ Sim.100%

☐ Não.0%

Onde costumás estudar flauta?

☐ Em casa, no teu quarto.69,2%

☐ Em casa, na sala de estar.46,1%

☐ Na escola.0%

☐ Em outro sítio. Qual?15,4%

Com que regularidade estudas flauta normalmente?

(sem ser em alturas de audições ou de provas de passagem)

<input type="checkbox"/> Não estudas flauta.	0%
<input type="checkbox"/> Um dia por semana.	0%
<input type="checkbox"/> Dois dias por semana.	7,7%
<input type="checkbox"/> Três dias por semana.	23%
<input type="checkbox"/> Quatro dias por semana.	7,7%
<input type="checkbox"/> Cinco dias por semana.	15,4%
<input type="checkbox"/> Seis dias por semana.	15,4%
<input type="checkbox"/> Todos os dias.	30,8%

Quantas horas estudas em cada dia da semana?

(sem ser em alturas de audições ou de provas de passagem)

< 30 min	0%
> 31 min < 1h	0%
> 1h01 < 1h30	7,7%
> 1h31 < 2h	23%
> 2h01 < 2h30	23%
> 2h31 < 3h	7,7%
> 3h01 < 4h	15,4%
> 4h01 < 5h	0%
> 5h01 < 6h	0%
> 6h01 < 7h	7,7%
> 7h	15,4%

Com que regularidade estudas flauta normalmente em alturas de audição ou de provas de passagem?

<input type="checkbox"/> Não estudas flauta.	0%
<input type="checkbox"/> Um dia por semana.	0%
<input type="checkbox"/> Dois dias por semana.	0%
<input type="checkbox"/> Três dias por semana.	7,7%
<input type="checkbox"/> Quatro dias por semana.	7,7%
<input type="checkbox"/> Cinco dias por semana.	15,4%
<input type="checkbox"/> Seis dias por semana.	23%
<input type="checkbox"/> Todos os dias.	46,1%

Quantas horas estudas em cada dia da semana?

(em alturas de audições ou de provas de passagem)

< 30 min	0%
> 31 min < 1h	0%
> 1h01 < 1h30	0%
> 1h31 < 2h	7,7%
> 2h01 < 2h30	7,7%
> 2h31 < 3h	23%
> 3h01 < 4h	23%
> 4h01 < 5h	7,7%
> 5h01 < 6h	0%
> 6h01 < 7h	15,4%
> 7h	15,4%

Gostas de ouvir música?

- ☐ Sim.100%
☐ Não.0%

Que género de música gostas mais de ouvir?

(podes assinalar mais do que uma opção)

- ☐ Música clássica/erudita.92,3%
☐ Música tradicional/popular.23%
☐ Música rock.61,5%
☐ Música pop.61,5%
☐ Jazz.53,8%
☐ Outro. Qual?23%

Costumas ouvir música com flauta transversal?

- ☐ Não.23%
☐ Sim.77%

Se respondeste “sim” à questão anterior, qual o género e a formação da música com flauta transversal que costumavas ouvir?

- ☐ Música clássica/erudita.77%
☐ Música tradicional/popular.7,7%
☐ Música rock.0%
☐ Música pop.7,7%
☐ Jazz.38,5%
☐ Outro. Qual?7,7%
- ☐ Flauta solo.46,1%
☐ Concertos para flauta e orquestra.61,5%
☐ Flauta e piano.61,5%
☐ Flauta e guitarra.23%
☐ Outras formações.23%

Anexo E2 – Resultados Questionário 1 – Grupo Experimental

Motivação Inicial	
Porque começaste a estudar música?	
<input type="checkbox"/> Por iniciativa própria.	60%
<input type="checkbox"/> Por incentivo da família.	20%
<input type="checkbox"/> Por incentivo de amigos.	0%
<input type="checkbox"/> Por outra razão. Qual?	30%
Porque escolheste a flauta transversal para ser o teu instrumento?	
<input type="checkbox"/> Porque gostas do som.	70%
<input type="checkbox"/> Porque gostas do aspecto do instrumento.	20%
<input type="checkbox"/> Foi a tua família que escolheu.	10%
<input type="checkbox"/> Conhecias alguém que tocava flauta transversal.	10%
Estudar música para ti é:	
<input type="checkbox"/> Um passatempo.	40%
<input type="checkbox"/> Uma actividade mais séria.	50%
<input type="checkbox"/> Uma actividade tão séria que a podes considerar como uma possibilidade profissional.	10%

Performance	
Gostas de tocar flauta em público?	
<input type="checkbox"/> Sim.	50%
<input type="checkbox"/> Não.	50%
Onde costumavas tocar em público? (podes escolher mais do que uma opção)	
<input type="checkbox"/> Nas audições.	100%
<input type="checkbox"/> Em casa, para a família e amigos.	80%
<input type="checkbox"/> Na igreja.	10%
<input type="checkbox"/> Na escola.	10%
<input type="checkbox"/> Em outros sítios. Onde?	0%
Onde gostas mais de tocar em público? (podes escolher mais do que uma opção)	
<input type="checkbox"/> Nas audições.	50%
<input type="checkbox"/> Em casa, para a família e amigos.	80%
<input type="checkbox"/> Na igreja.	10%
<input type="checkbox"/> Na escola.	10%
<input type="checkbox"/> Em outros sítios. Onde?	0%

Como te sentes antes de tocar em público? (assinala uma resposta em cada grupo)

☐ Muito nervoso.20%

☐ Um pouco nervoso.80%

☐ Descontraído.0%

☐ Concentrado.100%

☐ Desconcentrado.0%

Como te sentes depois de tocar em público? (assinala uma resposta em cada grupo)

☐ Nervoso.30%

☐ Descontraído.70%

☐ Alegre.70%

☐ Triste.10%

☐ Frustrado.20%

Gostas mais de tocar a solo ou em conjunto?

☐ A solo.30%

☐ Em conjunto.60%

(Resposta Inválida)10%

Fazes parte de algum agrupamento instrumental na escola de música?
(por exemplo a orquestra de sopros ou a orquestra de flautas)

☐ Não.60%

☐ Sim. Qual?40%

Fazes parte de algum agrupamento instrumental fora da escola de música?
(por exemplo uma filarmónica)

☐ Não.70%

☐ Sim. Qual?30%

Motivação

Gostas de estudar flauta?

☐ Sim.80%

☐ Não.20%

Onde costumás estudar flauta?

☐ Em casa, no teu quarto.90%

☐ Em casa, na sala de estar.30%

☐ Na escola.0%

☐ Em outro sítio. Qual?10%

Com que regularidade estudas flauta normalmente?	
(sem ser em alturas de audições ou de provas de passagem)	
<input type="checkbox"/> Não estudas flauta.	0%
<input type="checkbox"/> Um dia por semana.	0%
<input type="checkbox"/> Dois dias por semana.	10%
<input type="checkbox"/> Três dias por semana.	30%
<input type="checkbox"/> Quatro dias por semana.	10%
<input type="checkbox"/> Cinco dias por semana.	20%
<input type="checkbox"/> Seis dias por semana.	30%
<input type="checkbox"/> Todos os dias.	0%
Quantas horas estudas em cada dia da semana?	
(sem ser em alturas de audições ou de provas de passagem)	
< 30 min	0%
> 31 min < 1h	0%
> 1h01 < 1h30	40%
> 1h31 < 2h	0%
> 2h01 < 2h30	10%
> 2h31 < 3h	0%
> 3h01 < 4h	10%
> 4h01 < 5h	20%
> 5h01 < 6h	10%
> 6h01 < 7h	10%
> 7h	0%
Com que regularidade estudas flauta normalmente em alturas de audição ou de provas de passagem?	
<input type="checkbox"/> Não estudas flauta.	0%
<input type="checkbox"/> Um dia por semana.	0%
<input type="checkbox"/> Dois dias por semana.	0%
<input type="checkbox"/> Três dias por semana.	20%
<input type="checkbox"/> Quatro dias por semana.	10%
<input type="checkbox"/> Cinco dias por semana.	0%
<input type="checkbox"/> Seis dias por semana.	20%
<input type="checkbox"/> Todos os dias.	50%
Quantas horas estudas em cada dia da semana?	
(em alturas de audições ou de provas de passagem)	
< 30 min	0%
> 31 min < 1h	0%
> 1h01 < 1h30	10%
> 1h31 < 2h	20%
> 2h01 < 2h30	0%
> 2h31 < 3h	10%
> 3h01 < 4h	0%
> 4h01 < 5h	10%
> 5h01 < 6h	20%
> 6h01 < 7h	10%
> 7h	20%

Gostas de ouvir música?

- ☐ Sim.100%
☐ Não.0%

Que género de música gostas mais de ouvir?

(podes assinalar mais do que uma opção)

- ☐ Música clássica/erudita.60%
☐ Música tradicional/popular.10%
☐ Música rock.60%
☐ Música pop.80%
☐ Jazz.40%
☐ Outro. Qual?10%

Costumas ouvir música com flauta transversal?

- ☐ Não.40%
☐ Sim.60%

Se respondeste “sim” à questão anterior, qual o género e a formação da música com flauta transversal que costumas ouvir?

- ☐ Música clássica/erudita.50%
☐ Música tradicional/popular.0%
☐ Música rock.0%
☐ Música pop.0%
☐ Jazz.20%
☐ Outro. Qual?0%
- ☐ Flauta solo.30%
☐ Concertos para flauta e orquestra.20%
☐ Flauta e piano.30%
☐ Flauta e guitarra.0%
☐ Outras formações.10%

Anexo E3 – Resultados Questionário 2 – Grupo de Controlo

Performance	
Gostas de tocar flauta em público?	
<input type="checkbox"/> Sim.	76,9%
<input type="checkbox"/> Não.	23%
Onde gostas mais de tocar em público? (podes escolher mais do que uma opção)	
<input type="checkbox"/> Nas audições.	76,9%
<input type="checkbox"/> Em casa, para a família e amigos.	69,2%
<input type="checkbox"/> Na igreja.	7,7%
<input type="checkbox"/> Na escola.	15,4%
<input type="checkbox"/> Em outros sítios. Onde?	7,7%
Como te sentes antes de tocar em público? (assinala uma resposta em cada grupo)	
<input type="checkbox"/> Muito nervoso.	30,8%
<input type="checkbox"/> Um pouco nervoso.	61,5%
<input type="checkbox"/> Descontraído.	7,7%
<input type="checkbox"/> Concentrado.	100%
<input type="checkbox"/> Desconcentrado.	0%
Como te sentes depois de tocar em público? (assinala uma resposta em cada grupo)	
<input type="checkbox"/> Nervoso.	7,7%
<input type="checkbox"/> Descontraído.	92,3%
<input type="checkbox"/> Alegre.	84,6%
<input type="checkbox"/> Triste.	0%
<input type="checkbox"/> Frustrado.	7,7%
(Resposta Inválida)	7,7%

Motivação	
Gostas de estudar flauta?	
<input type="checkbox"/> Sim.	100%
<input type="checkbox"/> Não.	0%

Com que regularidade estudas flauta normalmente?	
(sem ser em alturas de audições ou de provas de passagem)	
<input type="checkbox"/> Não estudas flauta.	0%
<input type="checkbox"/> Um dia por semana.	0%
<input type="checkbox"/> Dois dias por semana.	0%
<input type="checkbox"/> Três dias por semana.	23%
<input type="checkbox"/> Quatro dias por semana.	23%
<input type="checkbox"/> Cinco dias por semana.	15,4%
<input type="checkbox"/> Seis dias por semana.	0%
<input type="checkbox"/> Todos os dias.	38,5%
Quantas horas estudas em cada dia da semana?	
(sem ser em alturas de audições ou de provas de passagem)	
< 30 min	0%
> 31 min < 1h	0%
> 1h01 < 1h30	7,7%
> 1h31 < 2h	30,8%
> 2h01 < 2h30	0%
> 2h31 < 3h	7,7%
> 3h01 < 4h	7,7%
> 4h01 < 5h	0%
> 5h01 < 6h	15,4%
> 6h01 < 7h	7,7%
> 7h	23%
Com que regularidade estudas flauta normalmente em alturas de audição ou de provas de passagem?	
<input type="checkbox"/> Não estudas flauta.	0%
<input type="checkbox"/> Um dia por semana.	0%
<input type="checkbox"/> Dois dias por semana.	0%
<input type="checkbox"/> Três dias por semana.	7,7%
<input type="checkbox"/> Quatro dias por semana.	0%
<input type="checkbox"/> Cinco dias por semana.	30,8%
<input type="checkbox"/> Seis dias por semana.	7,7%
<input type="checkbox"/> Todos os dias.	53,8%
Quantas horas estudas em cada dia da semana?	
(em alturas de audições ou de provas de passagem)	
< 30 min	0%
> 31 min < 1h	0%
> 1h01 < 1h30	0%
> 1h31 < 2h	0%
> 2h01 < 2h30	7,7%
> 2h31 < 3h	23%
> 3h01 < 4h	7,7%
> 4h01 < 5h	7,7%
> 5h01 < 6h	7,7%
> 6h01 < 7h	23%
> 7h	23%

A tua motivação para estudar flauta modificou-se desde o início desta investigação?

- | | |
|---|-------|
| <input type="checkbox"/> Sim, aumentou. | 61,5% |
| <input type="checkbox"/> Sim, diminuiu. | 7,7% |
| <input type="checkbox"/> Não se modificou. | 30,8% |

Anexo E4 – Resultados Questionário 2 – Grupo Experimental

Performance	
Gostas de tocar flauta em público?	
<input type="checkbox"/> Sim.	80%
<input type="checkbox"/> Não.	20%
Onde gostas mais de tocar em público? (podes escolher mais do que uma opção)	
<input type="checkbox"/> Nas audições.	60%
<input type="checkbox"/> Em casa, para a família e amigos.	70%
<input type="checkbox"/> Na igreja.	10%
<input type="checkbox"/> Na escola.	0%
<input type="checkbox"/> Em outros sítios. Onde?	10%
Como te sentes antes de tocar em público? (assinala uma resposta em cada grupo)	
<input type="checkbox"/> Muito nervoso.	20%
<input type="checkbox"/> Um pouco nervoso.	70%
<input type="checkbox"/> Descontraído.	10%
<input type="checkbox"/> Concentrado.	80%
<input type="checkbox"/> Desconcentrado.	10%
(Sem Resposta)	10%
Como te sentes depois de tocar em público? (assinala uma resposta em cada grupo)	
<input type="checkbox"/> Nervoso.	30%
<input type="checkbox"/> Descontraído.	60%
(Sem Resposta)	10%
<input type="checkbox"/> Alegre.	80%
<input type="checkbox"/> Triste.	0%
<input type="checkbox"/> Frustrado.	0%
(Sem Resposta)	10%
(Resposta Inválida)	10%
Gostaste de tocar nas audições em que participaste?	
<input type="checkbox"/> Sim.	90%
<input type="checkbox"/> Não.	10%
Sentiste-te melhor a tocar na primeira audição de cada grupo de audições ou nas seguintes?	
<input type="checkbox"/> Na primeira. Porquê?	10%
<input type="checkbox"/> Nas seguintes. Porquê?	90%
Conseguiste melhorar a tua performance da primeira para a última audição de cada grupo de audições?	
<input type="checkbox"/> Sim.	100%
<input type="checkbox"/> Não.	0%

Se sim, em que aspectos?

- ☐ Estavas menos nervoso/a.40%
- ☐ Estavas mais seguro a nível técnico.20%
- ☐ Estavas menos preocupado/a com os erros.50%

Porque pensas que melhoraste?

- ☐ Estudaste mais.40%
- ☐ Estudaste melhor.10%
- ☐ Seguiste as indicações do teu professor após a primeira audição.30%
- ☐ Outra razão. **Qual?**20%

Motivação**Gostas de estudar flauta?**

- ☐ Sim.90%
- ☐ Não.10%

Com que regularidade estudas flauta normalmente?

(sem ser em alturas de audições ou de provas de passagem)

- ☐ Não estudas flauta.0%
- ☐ Um dia por semana.0%
- ☐ Dois dias por semana.30%
- ☐ Três dias por semana.10%
- ☐ Quatro dias por semana.0%
- ☐ Cinco dias por semana.20%
- ☐ Seis dias por semana.30%
- ☐ Todos os dias.10%

Quantas horas estudas em cada dia da semana?

(sem ser em alturas de audições ou de provas de passagem)

- < 30 min0%
- > 31 min < 1h10%
- > 1h01 < 1h300%
- > 1h31 < 2h0%
- > 2h01 < 2h300%
- > 2h31 < 3h30%
- > 3h01 < 4h20%
- > 4h01 < 5h20%
- > 5h01 < 6h0%
- > 6h01 < 7h0%
- > 7h20%

Com que regularidade estudas flauta normalmente em alturas de audição ou de provas de passagem?	
<input type="checkbox"/> Não estudas flauta.	0%
<input type="checkbox"/> Um dia por semana.	0%
<input type="checkbox"/> Dois dias por semana.	0%
<input type="checkbox"/> Três dias por semana.	10%
<input type="checkbox"/> Quatro dias por semana.	20%
<input type="checkbox"/> Cinco dias por semana.	0%
<input type="checkbox"/> Seis dias por semana.	20%
<input type="checkbox"/> Todos os dias.	50%
Quantas horas estudas em cada dia da semana? (em alturas de audições ou de provas de passagem)	
< 30 min	0%
> 31 min < 1h	0%
> 1h01 < 1h30	0%
> 1h31 < 2h	0%
> 2h01 < 2h30	10%
> 2h31 < 3h	10%
>3h01 < 4h	20%
> 4h01 < 5h	10%
> 5h01 < 6h	10%
> 6h01 < 7h	20%
> 7h	20%
A tua motivação para estudar flauta modificou-se desde o início desta investigação?	
<input type="checkbox"/> Sim, aumentou.	70%
<input type="checkbox"/> Sim, diminuiu.	0%
<input type="checkbox"/> Não se modificou.	30%

Anexo F – Anexos em Formato Digital

Anexo F1 – Momentos Performativos 1

Anexo F2 – Momentos Performativos 2

Anexo F3 – Avaliação dos Alunos

Anexo F4 – Avaliação dos Momentos Performativos

Anexo F5 – Questionários

Outros anexos só estão disponíveis para consulta através do CD-ROM.
Queira por favor dirigir-se ao balcão de atendimento da Biblioteca.

Serviços de Biblioteca, Informação Documental e Museologia
Universidade de Aveiro